# Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre

*Et etisk og narrativt perspektiv*

Cathrine Grimsgaard



NOASP NORDIC OPEN ACCESS SCHOLARLY PUBLISHING

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

# Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre

Cathrine Grimsgaard

# Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre

ET ETISK OG NARRATIVT PERSPEKTIV

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Boka er utgitt med støtte fra Høgskolen i Innlandet, Fakultet for helse- og sosialvitenskap.

ISBN trykt bok: 978-82-02-68429-7
ISBN PDF: 978-82-02-66964-5
ISBN EPUB: 978-82-02-68426-6
ISBN HTML: 978-82-02-68427-3
ISBN XML: 978-82-02-68428-0

Dette er en fagfellevurdert monografi. Boken er en bearbeidet versjon av doktorgradsavhandlingen *Om å holde noe av et barns liv i sin hånd. Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre: et etisk og narrativt perspektiv*, som ble forsvart 5. desember 2019.

Sitering: Grimsgaard, C. (2020). *Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Et etisk og narrativt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.101

Omslagsdesign: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

# Innhold

Til Emma

# Sammendrag

Dette er en vitenskapelig monografi basert på avhandlingen *Om å holde noe av et barns liv i sin hånd. Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre: et etisk og narrativt perspektiv.* Tema er barns deltakelse i samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Boken bygger på erfaringer fra deltakende observasjon i sju forskjellige samtalegrupper samt oppfølgende samtaler med barna som deltok og de profesjonelle som ledet gruppene. Formålet har vært å undersøke hvilke muligheter barn i samtalegrupper får til å stå fram som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter. Problemstilling er: Hvordan blir barns erfaringer håndtert i samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre?

Boken er gitt en vitenskapsfilosofisk forankring i en avdekkende hermeneutikk. Dette har lagt føringer for å vektlegge betydningen av det likeverdige og gjensidige i samhandlingene mellom de deltakende barna og de profesjonelle som har ledet samtalegruppene. I den forbindelse er det sentralt å utforske hvordan de profesjonelle, i konkrete samhandlingssituasjoner, skaper rom for det enkelte barns perspektiv ved å sette sine egne perspektiver i spill, og hvordan de ikke gjør det. Den avdekkende hermeneutikken har også gjort det mulig å identifisere noe av det som ikke ble satt ord på, eller som bare så vidt ble antydet eller nevnt, i samhandlingene mellom de profesjonelle og barna, men som likevel kan ha hatt stor betydning for den meningen som ble dannet.

Erfaringene og observasjonene fra samtalegruppene er formidlet gjennom ni fortellinger. Disse beskriver konkrete samtaler og aktiviteter der barn formidler egne erfaringer, tanker og følelser, uten at disse blir gjort til videre tema i samhandlingen. Gjennom fortolkning av disse fortellingene kommer det fram en forståelse av at samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre synes å være en praksis der barns

egne erfaringer av foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet i begrenset grad blir gjort til tema. Gjennom en teoretisk diskusjon der det som har foregått i de partikulære samhandlingssituasjonene, blir løftet opp på et mer generelt meningsbærende nivå, er det søkt en dypere forståelse for dette fenomenet.

KAPITTEL 1

# Innledning

> Det er en lidenskap ved språket å være nødt til ikke å si alt, hvis en vil si noe.
>
> —Kari Martinsen, 2005

Boken er en bearbeidet versjon av min doktorgradsavhandling *Om å holde noe av et barns liv i sin hånd. Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre: et etisk og narrativt perspektiv*, som ble forsvart 5. desember 2019. Bearbeidingen består i at jeg har innarbeidet kommentarer jeg fikk i forbindelse med disputasen, og kommentarer jeg har fått i etterkant. For å gjøre teksten tilgjengelig for et større publikum har jeg også omorganisert den noe.

Tema for avhandlingen var barns deltakelse i samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Dette er et komplekst tema som kan studeres og forstås fra en rekke perspektiver. Det jeg har valgt å fokusere på, er hvordan barns egne erfaringer fra sitt liv og sine relasjoner får komme til uttrykk og blir håndtert i samhandlinger med profesjonelle. Avhandlingen hadde følgende problemstilling: *Hvordan blir barns erfaringer håndtert i samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre?*

Det jeg særlig har rettet oppmerksomheten mot, er hvilke muligheter barn i samtalegrupper får til å stå fram som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter. Med «håndtert» sikter jeg derfor til hvordan profesjonelle gir barns erfaringer oppmerksomhet ved å etterspørre disse erfaringene, undre seg over dem og utforske dem videre sammen med barna, men også til hvordan de profesjonelle unnlater å etterspørre barnas erfaringer, ignorerer eller avfeier dem eller lar være å stille utdypende eller utforskende spørsmål. Problemstillingen ble ut fra dette besvart ved hjelp av følgende delspørsmål:

- På hvilke måter er samtalegruppene organisert?
- Hvordan legger de profesjonelle til rette for at barns egne erfaringer får komme fram?
- Hvordan responderer barna på de profesjonelles initiativer?
- På hvilke måter tar barn selv initiativ til å bringe erfaringene sine inn i samhandlingene?
- Hvordan forholder de profesjonelle seg til det barna formidler?
- Hvilke erfaringer blir ikke satt ord på eller utforsket nærmere?

Boken bidrar med et etisk perspektiv på det som foregår i samhandlinger mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Det etiske er knyttet til hvordan et grunnleggende menneskelig behov, behovet for å skape mening, kommer til uttrykk og blir håndtert når barn og profesjonelle samhandler. Dette er et perspektiv som gir en annen inngang til moralsk tenkning rundt profesjonelt arbeid med barn som er i utsatte og sårbare livssituasjoner, enn det som oftest blir benyttet. Etikken framstår her ikke primært som et sett av regler eller prinsipper, men som et relasjonelt fenomen. Jeg håper boken kan gi innsikter som vil være til nytte for profesjonsutøvere som ønsker nye perspektiver på praksisen sin. Det gjelder både de som arbeider med barn som har psykisk syke og/eller rusavhengige foreldre, og de som arbeider med barn i andre typer utsatte og sårbare livssituasjoner, blant annet innenfor barnevernet. Boken vil også kunne være aktuell for master- og doktorgradsstudenter innenfor helse- og sosialfagene og innenfor etikk og for forskere med interesse for praktisk etikk.

## Bakgrunn for prosjektet

I arbeidet med forskningsprosjektet har jeg valgt et perspektiv på samhandlinger mellom profesjonelle og barn som legger føringer for å gi oppmerksomhet til det spesifikke og unike i hver enkelt samhandlingssituasjon. Målet har ikke vært å identifisere generelle trekk basert på oppsummeringer av enkelttilfeller, men å utforske enkelttilfellene og deres særegenhet.

En viktig grunn til at jeg har valgt dette fokuset, er erfaringer jeg selv har gjort gjennom mitt tidligere arbeid som sosionom i et voksenpsykiatrisk

akutteam. I dette arbeidet møtte jeg jevnlig barn som var i svært vanskelige livssituasjoner. For meg var disse møtene ofte preget av ambivalens og maktesløshet. Jeg så hvor vanskelig barna hadde det, og jeg ønsket å hjelpe. Samtidig opplevde jeg at det var lite jeg konkret kunne gjøre for å endre forholdene det enkelte barnet levde under. Det eneste jeg i mange situasjoner hadde å bidra med, var at jeg kunne snakke med barna om det de erfarte. Jeg spurte meg selv jevnlig hvor hjelpsomt det jeg gjorde, egentlig var, om jeg overhodet bidro til noe godt.

Sommeren 2005 leste jeg en artikkel som kom til å representere et vendepunkt i min forståelse av hva det kunne innebære for meg som profesjonsutøver å tilby støtte og hjelp til barn jeg møtte i mitt arbeid. Artikkelen heter «Hva skal vi gjøre for/med/hos Jenny?» og er skrevet av den norske teologen Trygve Wyller (2001a). Ifølge Wyller er formålet med artikkelen å komme fram til en etisk forståelse av begrepet «barnet som aktør». Dette kan hjelpe profesjonelle som arbeider med vanskeligstilte barn å bli bevisste det ansvaret de har for å la barnas egen forståelse av seg selv, og av det livet de lever, danne utgangspunktet for en videre kontakt. Wyller viser til en samtale mellom forskeren Kate Mevik og ei ti år gammel jente som heter Jenny. I samtalen forteller Jenny hvordan det er for henne å leve med en alvorlig psykisk syk mor. Hun beskriver hvordan moren hele dagen ikke gjør annet enn å sitte og se inn i veggen. Det er som om hun er død. Selv ikke når Jenny gir henne en klem og sier hei, reagerer hun. Jenny sier at når hun ser moren sin sånn, kan hun ikke la være å gråte. Da ønsker hun at moren var død.

Ifølge Wyller er det flere måter å lese denne fortellingen på. En mulighet er å lese den som en opplysning om et saksforhold – om forholdet mellom en psykisk syk mor og hennes ti år gamle datter. Wyller kaller en slik lesning reduktiv. Reduksjonen ligger i at det kun er leseren som gis anledning til å definere betydningen av det Jenny forteller. Selv er hun redusert til et objekt. En annen mulighet er å lese den som en beretning om ei ti år gammel jente som arbeider med sin egen subjektrolle. Den enorme distanseringen som ligger i å ønske moren død, er Jennys måte å mestre den vanskelige livssituasjonen sin på. I samtalen med Mevik forteller hun om dette, og Mevik lar henne gjøre det. Wyller sier at Jennys muligheter for god egenutvikling styrkes ved at hun møter en voksen

som interesserer seg for hvordan det er å være henne i den verdenen hun lever i.

Ved å rette oppmerksomheten mot det som foregår i samhandlingen mellom Mevik og Jenny, og ikke mot bestemte tiltak som er ment å avhjelpe Jennys vanskelige livssituasjon, mener jeg at Wyller bringer et nytt perspektiv inn i diskusjonen om hvordan profesjonelle kan tilby god støtte og hjelp til barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Når Jenny forteller om sine opplevelser av morens sykdom, framstår hun ikke bare som et sårbart og hjelpetrengende barn, men også som et selvstendig meningssøkende og meningsskapende subjekt. Hun bruker de erfaringene hun har gjort i sitt unge liv, og de ressursene hun har til rådighet, til å forholde seg til det som skjer med henne og rundt henne på en måte hun selv finner meningsfull. Samtidig er hennes muligheter til å formidle disse vurderingene, og til å erfare at de blir anerkjent, avhengig av at hun kommer i kontakt med voksne som er villige til å legge til rette for at disse får komme fram. De må også være innstilt på at det Jenny sier, er meningsfullt, selv når hun formidler noe så smertefullt og provoserende som at hun ønsker sin egen mor død.

Det er viktig å understreke at Wyller med denne forståelsen ikke gjør seg til talsmann for en type relativisme der profesjonelle som arbeider med vanskeligstilte barn, bare kan nøye seg med å lytte til det barna har å si, og ikke behøver å ta stilling til kvaliteten på deres omsorgssituasjon. Han sier at det selvsagt også vil være på sin plass å sette i verk tiltak som gjør Jennys hverdagsliv lettere. Det som er Wyllers poeng, er at dersom de som tilbyr hjelpen, ikke gjør det med en grunnleggende respekt for det som er Jennys forståelse av seg selv og livet hun lever, er det ikke gitt at hun vil erfare den som god.

Wyllers artikkel førte til at jeg ble bevisst på at samtalene jeg hadde med barn jeg møtte i mitt tidligere arbeid, ikke bare var et hjelpemiddel til å finne ut hva som burde gjøres for eller med dem, men at de også kunne ha betydning for barnas utvikling av egen selvforståelse. Dette var en utfordrende tanke som formidlet en holdning til andre mennesker jeg ønsket å arbeide videre med, og som jeg også ønsket skulle prege min praksis. Samtidig så jeg at det i mange situasjoner ikke ville være problemfritt uten videre å legge barnas egne erfaringer til grunn for hjelpearbeidet.

Jeg spurte meg selv hva det rent praktisk ville bety å leve opp til Wyllers tankegang. Hva slags typer etiske krav kunne det stille meg som profesjonsutøver overfor, og hvordan burde jeg håndtere disse? Det er erfaringene jeg nå har beskrevet, som ligger til grunn for problemstillingen jeg har formulert, og for måten jeg har valgt å gå fram på for å besvare den.

## Tre grunnleggende antakelser om barn og barndom

Når det gjelder valget av framgangsmåte, var det knyttet en spesiell utfordring til at det var barns deltakelse i et profesjonelt hjelpearbeid jeg søkte å forstå. I vårt samfunn er barn og barndom relative begreper. Det finnes ingen entydig og klar definisjon av hva et barn er, eller av hvordan barn forholder seg til det de erfarer. Det eneste forskere har å hjelpe seg med i studier av barns erfaringer, er ulike teoretiske antakelser som kan veilede dem på begrensede områder i barns liv (Matthews, 1994, s. 25). Dette betyr at spørsmålet om hvilken framgangsmåte som er best egnet til å studere barns deltakelse i et profesjonelt hjelpetiltak, vil kunne besvares på forskjellige måter avhengig av hvilke antakelser om barn og barndom forskeren legger til grunn (Bluebond-Langner & Korbin, 2007; Danby & Farrell, 2005; Gulløv & Højlund, 2003; James & Prout, 1997; Johansson, 2003). I det følgende vil jeg redegjøre for de tre grunnleggende antakelsene om barn og barndom som, sammen med problemstillingen, har vært styrende for mitt valg av framgangsmåte.

### Barn er aktive og meningssøkende individer

Den første antakelsen er at barn er fullverdige mennesker og selvstendige aktører i eget liv (Hutchby & Moran-Ellis, 1998; James & Prout, 1997; Knapp, 1999; Näsman, Cater & Eriksson, 2010; Wall, 2010; Østrem, 2008). Dette er en forståelse som særlig kom til uttrykk i forbindelse med det paradigmeskiftet som fant sted i 1990-årene innenfor fag som psykologi, antropologi, sosiologi og pedagogikk. Den betegnes gjerne som barndomssosiologien eller den nye barndomsforskningen, og den har ført til en dreining fra perspektiver som ser på barn som «becomings», til

perspektiver som ser dem som «beings». Med dette menes at barn ikke lenger skal forstås som tomme krukker som voksne skal fylle, men som sosiale aktører med egne erfaringer, synspunkter og rettigheter. Et slikt syn målbærer barns evne til å delta i samfunnet på vegne av seg selv. Barndommen skal heller ikke først og fremst betraktes som et stadium på veien til det å bli voksen, men som en periode av livet med en egenverdi. Det hevdes at det å se barn utelukkende som passive mottakere av voksnes omsorg og sosialisering, er å dehumanisere dem (Hutchby & Moran-Ellis, 1998; James & Prout, 1997; Knapp, 1999; Näsman et al., 2010; Wall, 2010). De britiske barndomsforskerne Allison James og Alan Prout oppsummerer det slik:

> [C]hildren must be seen as actively involved in the construction of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live. They can no longer be regarded as simply the passive subjects of structural determinations. (James & Prout, 1997, s. 4)

Også i FNs barnekonvensjon fra 1989 (Barne- og familiedepartementet, 2003) er det presisert at barn skal anerkjennes som enkeltindivider med en grunnleggende rett til selv å definere sine erfaringer. I artikkel 12, den såkalte deltakelsesparagrafen, slås det fast at barn bør nyte godt av de samme rettigheter til selvrepresentasjon som voksne.

Så vel ideologisk som praktisk har dette skiftet i synet på barn og barndom hatt avgjørende betydning når det gjelder barns status og vilkår i vårt samfunn. Det har skjedd store endringer, både i barns dagligliv og i voksnes holdninger overfor dem. Å vise respekt for barns kunnskap og erfaring regnes i dag som en viktig verdi, både i politikken og innenfor de institusjoner som beskjeftiger seg med barns ve og vel. Det har utviklet seg bred enighet om at de som arbeider med barn, bør sikre at de strukturer eller programmer de arbeider etter, skal gjøre barna i stand til å fremme sine egne interesser. Det er også enighet om at profesjonelle bør bestrebe seg på å lytte til barns stemmer, ta barn på alvor og innta et barneperspektiv (Greene & Hogan, 2005; Halldén, 2003; James, 1998; James & Prout, 1997; Kjørholt, 2004; Qvarsell, 2003; Rizzini & Butler, 2007; Sommer, Samuelsson & Hundeide, 2010; Stang, 2007; Thuen, 2008; Ulvik, 2009). I de forskningsmiljøene som beskjeftiger seg med barn og deres livssituasjon,

innebar denne endringen i synet på barn og barndom en økt interesse for kunnskap om barns liv slik det blir erfart av barna selv (Brannen & O'Brien, 1995; Corsaro, 2011; Eriksson, Cater, Dahlkild-Öhman & Näsman, 2010; James & Prout, 1997; Mayall, 2008). Forskere innså at de ikke bare kan forholde seg til det barn sier og gjør som uttrykk for et bestemt utviklingsstadium eller en bestemt psykisk tilstand, men at de må forholde seg til dette som meningsfulle uttrykk for hvordan livet ser ut fra barnas perspektiver. Barndomsforskerne James, Jenks og Prout (1999) sier at voksne må slutte å fokusere på det barn mangler, på det hos barn som er uferdig eller mindre utviklet, og i stedet forholde seg til dem som individer med egne tanker, følelser og meninger om det livet de lever her og nå.

## Barn er grunnleggende relasjonelle

Den andre antakelsen om barn og barndom er at barn er grunnleggende relasjonelle. Allerede fra fødselen framstår de som andreorienterte – med evner til å dele fokus, følelser og intensjoner (Bråten, 2004). Samtidig er verken det å være en selvstendig aktør eller det å være grunnleggende relasjonell noe som er særpreget for barn. Det er egenskaper barn og voksne deler. Når jeg likevel har valgt å være så bevisst på disse egenskapene, er det fordi de representerer sider ved barns liv som ofte blir oversett (Knapp, 1999; Matthews, 1984; Wall, 2010).

Som relasjonelle aktører befinner barn seg innenfor bestemte sosiale og kulturelle kontekster. Det er i disse sammenhengene de gjør egne erfaringer og former sitt liv (Coles, 1986; Østrem, 2008). Når barn søker å forstå det som skjer med dem og rundt dem, gjør de det i kommunikasjon med andre aktører og med de forståelsesrammer samfunnet og kulturen tilbyr. Samtidig er barn ikke bare passive mottakere av den meningen andre har dannet. Som aktører bidrar de også selv aktivt til å påvirke omgivelsene. Å være barn er derfor både å bli passivt formet av forhold som ligger utenfor ens kontroll, og samtidig aktivt å skape ny mening og nye muligheter av det andre allerede har skapt (Wall, 2010). Antakelsen om at barn er grunnleggende relasjonelle, innebærer at det er en tett forbindelse mellom barns selvforståelse og de sosiale og kulturelle sammenhenger de inngår i. Den meningen et barn tillegger en hendelse eller en situasjon, vil

derfor ikke primært være uttrykk for noe som har foregått inne i barnet, men for noe som er dannet i kommunikasjonen mellom barnet og omgivelsene (Greene & Hill, 2005; Halldén, 2003; Hood, Kelly & Mayall, 1996; James & Prout, 1997; Lee, 2001; Østrem, 2008). Dette betyr at i studier av barns erfaringer kan konteksten og relasjonene barna gjør sine erfaringer innenfor, være en like betydningsfull del av studien som barna selv.

Den svenske pedagogen Birgitta Qvarsell (2003) hevder at dersom forskere vil forstå barns meningsuttrykk, må de se det barna sier og gjør, i relasjon til de betingelsene omgivelsene setter. Den svenske barneforskeren Eva Johansson (2003) sier at den måten forskere best kan skaffe seg denne typen kunnskap på, er ved å oppholde seg sammen med barna i de situasjonene de gjør erfaringene sine i, og prøve å høre og se noe av det barna hører og ser. De må også prøve å forstå hvilke betingelser som ellers har formet barnas liv, og reflektere over hvilken betydning disse betingelsene kan ha for hvordan barna forstår det som foregår i en konkret situasjon. Johansson sier at dette er en måte å forske på som krever tid og lydhørhet. Den krever også at forskerne er i stand til å leve seg inn i perspektivene til barna de møter, og at de fortolker det barna sier og gjør, som uttrykk for mening. Samtidig understreker hun at det at forskerne er til stede i de samme situasjonene som barna, ikke betyr at deres forståelse vil bli identisk med barnas. Det vil alltid være noe i barnas forståelse som forskeren ikke har tilgang til, som forblir skjult eller fremmed.

Også den norske teologen og barnehageforskeren Solveig Østrem (2008) understreker betydningen av å være oppmerksom på at vi som mennesker aldri kan komme på innsiden av hverandres forståelseshorisonter. Hun sier at ethvert forsøk på å forstå virkeligheten fra et barns perspektiv, må følges av et forbehold om at det aldri kan bli noe mer enn et ærlig og oppriktig forsøk. Dette er et perspektiv som var viktig for meg i forskningsarbeidet, og som jeg vil komme tilbake til senere i boken.

## Å være barn er å befinne seg i en underlegen posisjon i forhold til voksne

Selv om barn ikke utgjør noen homogen gruppe, utgjør de en sosial kategori preget av kjennetegn som gjør dem forskjellige fra voksne. Barn er, i

alle fall i biologisk forstand, mindre utviklet. De har også vært i verden i kortere tid, og de har derfor begrensede erfaringer å møte voksnes argumenter med. Barn har heller ikke de samme språklige forutsetningene for å kunne uttrykke seg som voksne har. De er også avhengig av voksne for å få dekket sine fysiske og materielle behov, og de trenger voksnes hjelp til å bli sosialisert inn i normene og kulturen som preger fellesskapene de er del av. Dette gjør at relasjoner mellom barn og voksne vil innebære en statusforskjell som ikke gjør seg gjeldende på samme måte i relasjoner mellom voksne.

Den tredje antakelsen om barn og barndom er at barn befinner seg i en underordnet posisjon i forhold til voksne. Dette gjelder både når de deltar i samfunnet generelt, og når de deltar i profesjonelle relasjoner. Den britiske barneforskeren Berry Mayall (2008) hevder at barn er oppmerksomme på denne asymmetrien. De vet at de har små muligheter til å hevde sin integritet og sine fortolkninger overfor voksne. I samhandlinger med voksne vil de derfor ofte tilpasse sin væremåte og sine utsagn ut fra dette. Den norske spesialpedagogen Kari Trøften Gamst (2011, s. 25) har studert dommeravhør av overgrepsutsatte barn, og hun sier at når barn forteller voksne om vonde og vanskelige ting, er det de gjør, på mange måter et vågestykke. Hun hevder at de forteller i håp om å bli lyttet til og tatt på alvor, men at de samtidig vet at det er en reell mulighet for at de i stedet blir overhørt, avvist, invadert eller misforstått.

Fordi asymmetrien er en del av den selvfølgelige måten barn og voksne omgås på, er den samtidig ikke noe som nødvendigvis blir gjenkjent eller erkjent, verken av barnet eller av den voksne. I vitenskapelige studier av samhandlinger mellom voksne og barn vil det derfor være viktig at forskeren er oppmerksom på at det kan være holdninger og tenkemåter i spill som gjør det vanskelig å forholde seg til barna som meningssøkende og meningsskapende subjekter. Han eller hun må også være åpen for at det kan finne sted krenkelser av selvforståelsen til barna.

## Framgangsmåte: deltakende observasjon

Forskningen er gjennomført innenfor en kvalitativ forskningstradisjon. Framgangsmåten som er benyttet, er deltakende observasjon i sju

forskjellige samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Observasjonene er supplert med oppfølgende samtaler med både barna som deltok og de profesjonelle som ledet gruppene. Målet med deltakende observasjon var å skaffe kunnskap om hvordan barnas egne erfaringer fikk komme til uttrykk og ble håndtert i konkrete samtaler og aktiviteter.

I litteratur om deltakende observasjon er dette beskrevet som en framgangsmåte som går ut på at forskeren skaffer seg kunnskap ved å være til stede i en bestemt kontekst for å se og høre hva menneskene som er der, sier og gjør (Album, 1996; Fangen, 2010; Løkken, 2012). Deltakende observasjon omtales ofte som å befinne seg i et spenn mellom å delta som et subjekt sammen med andre subjekter, og å trekke seg tilbake og betrakte det som foregår mer på avstand. Dette betyr ikke at deltakende observasjon består av en subjektiv og en objektiv del, men at forskeren veksler mellom nærhet og avstand til det som blir studert. Det at forskeren er til stede i de situasjonene der handlingene utspiller seg, gjør at framgangsmåten potensielt kan gi innsikt i sider ved menneskers handlingsliv som kan være vanskelige å få tak på gjennom intervju.

## Den praktiske gjennomføringen av deltakende observasjon

Deltakende observasjon ble gjennomført i tidsrommet oktober 2011 til april 2013. I denne perioden var jeg til stede i sju forskjellige samtalegrupper for barn med psykisk syke og/eller rusavhengige foreldre. Til sammen har femti barn og femten gruppeledere deltatt i studien. Barna var i alderen sju til tolv år. Av disse var tjue jenter og tretti gutter. Samtlige gruppeledere, med unntak av én, var kvinner. Av utdanning var de helsesykepleiere, sosialarbeidere, politi, barnevernarbeidere, psykiatriske sykepleiere, vernepleiere, psykologer og pedagoger. Mange hadde også ulike former for videreutdanning.

De fleste samtalegruppene møttes ukentlig eller annenhver uke over en periode på åtte til tolv ganger. De var ledet av to eller flere gruppeledere, og mellom tre og tolv barn deltok i hver gruppe. Jeg har, med noen unntak, fulgt alle gruppesamlingene i alle gruppene. To av gruppene hadde

ingen avgrenset varighet. Barna kunne være med så lenge de var elever på barneskolen. Disse gruppene har jeg fulgt ti ganger hver. Sammenlagt har jeg vært til stede i samtalegruppene i omtrent 200 timer. Da jeg startet arbeidet med å rekruttere deltakere til studien, hadde jeg ingen klar formening om hvilke typer samtalegrupper jeg skulle observere, hvor mange det skulle være, eller hvor lenge jeg skulle følge dem. Forskningsprosessen har på flere måter hatt preg av at veien har blitt til mens jeg har gått. Til en viss grad var det pragmatiske hensyn som lå til grunn for at jeg til slutt bestemte meg for å følge sju grupper. I forkant av studien var jeg fast bestemt på at dersom jeg skulle greie å yte barnas erfaringer størst mulig grad av rettferdighet, trengte jeg et rikt og variert materiale. Jeg ønsket derfor å følge så mange grupper som mulig. Da deltakende observasjon var gjennomført i sju grupper, innså jeg imidlertid at dersom jeg skulle greie å bevare studiens kvalitative preg, kunne jeg ikke foreta flere observasjoner. På dette tidspunktet opplevde jeg også at mye av det jeg så og hørte når jeg var til stede i gruppene, liknet på ting jeg allerede hadde sett og hørt.

## Rekruttering

Gjennom mitt tidligere arbeid som sosionom hadde jeg kjennskap til noen fagmiljøer som drev samtalegrupper for barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre. Jeg ønsket imidlertid ikke å inkludere folk jeg allerede kjente, i studien. Jeg fryktet at det kunne hindre meg i å innta en så åpen og spørrende holdning som jeg gjerne ville.

For å komme i kontakt med mulige deltakere henvendte jeg meg til forskjellige voksenpsykiatriske institusjoner. Jeg gikk ut fra at de enten selv drev samtalegrupper for pasientenes barn, eller at de kunne opplyse meg om grupper de henviste barna til. Det viste seg at dette ikke stemte. Jeg var i kontakt med ti institusjoner. Ingen av dem hadde kjennskap til den formen for samtaletilbud jeg ønsket å studere. Ved flere anledninger ble jeg satt i kontakt med vedkommende som var barneansvarlig på institusjonen. Heller ikke han eller hun kunne hjelpe. Etter hvert fant jeg fram til noen kommuner som, ifølge egne hjemmesider, arrangerte samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Jeg

kontaktet servicetorget i kommunene, men de som arbeidet der, hadde ikke kjennskap til dette. Jeg var i ferd med å miste motet. Jeg tenkte at dersom jeg hadde vært en psykisk syk mor på leting etter et hjelpetilbud til barnet mitt, ville jeg på dette tidspunktet ha gitt opp.

Etter hvert lyktes det meg å komme i kontakt med kommuner som henviste meg videre til gruppeledere i tre forskjellige samtalegrupper. Vi avtalte at jeg skulle komme til deres arbeidsplass for å hilse på og for å fortelle om studien. Gjennom en av gruppelederne kom jeg så i kontakt med et nettverk for profesjonelle som driver tiltaket Mestringsgrupper, et samtaletilbud som er initiert av organisasjonen Voksne for Barn (Voksne for Barn, 2008). Jeg ble invitert til et møte i nettverket for å presentere studien. Gruppeledere fra ytterligere to grupper meldte seg etter møtet. De to siste gruppene kom jeg i kontakt med gjennom Akershus universitetssykehus og Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring.

Tre av gruppene jeg har fulgt, har vært del av tiltaket Mestringsgrupper. I manualen gruppelederne arbeidet etter, er disse beskrevet som et helsefremmende og forebyggende tiltak rettet mot barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Det overordnede målet med virksomheten er å redusere risikoen for at barna selv skal utvikle problemer. Dette skal oppnås ved at man arbeider målrettet med å bryte sosial isolasjon og tabuer knyttet til det å snakke om psykisk sykdom og rusavhengighet, med å lære barna om psykisk sykdom og rusavhengighet samt med å lære dem bestemte ferdigheter som skal øke deres kompetanse til å mestre livssituasjonen sin (Voksne for Barn, 2008).

Metodene som blir benyttet i disse mestringsgruppene, er undervisning, gruppesamtaler, rollespill og hjemmeoppgaver. Gjennom strukturerte oppgaver skal barna få hjelp til å oppøve ferdigheter og få innsikt i hjemmesituasjonen sin. Det understrekes at samtalegruppene skal være forebyggende grupper, ikke terapigrupper. Det skal være rom for at barna kan fortelle om gode og vonde opplevelser og få bekreftelse på det de forteller. Samtidig advares det mot å dvele for lenge ved eller fordype seg i de vonde opplevelsene (Voksne for Barn, 2008).

Mestringsgruppene jeg fulgte, ble arrangert i regi av familietjenesten i forskjellige kommuner. Gruppesamlingene fant sted i kommunenes lokaler. Gruppene møttes ukentlig eller annenhver uke rett etter skoletid.

Varigheten av gruppesamlingene var mellom to og tre timer. I to av gruppene deltok både barn med foreldre med psykiske sykdommer og barn som hadde foreldre som ruset seg. I den tredje gruppen deltok kun barn som hadde foreldre med psykiske sykdommer.

Barna som deltok i mestringsgruppene, kom fra familier der foreldrene hadde sammensatte, langvarige og store problemer. De fleste familiene strevet også med andre former for sosiale utfordringer. Barna var rekruttert til gruppene gjennom familienes kontakt med andre deler av det kommunale hjelpeapparatet, blant annet barneverntjenesten. Det var ingen barn som var henvist direkte fra voksenpsykiatrien eller fastlegen.

I forkant av gruppesamlingene hadde gruppelederne en eller flere samtaler med familiene. Det varierte i hvor stor grad barna deltok i disse. I en av gruppene hadde gruppelederne en samtale med barna alene. To av gruppene arrangerte foreldremøter i for- og etterkant av gruppeforløpet.

To av de andre gruppene jeg har fulgt, har vært såkalte SMIL-grupper. Disse ble drevet etter et opplegg utarbeidet av Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring kalt «SMIL – styrket mestring i livet», som er beskrevet som et mestringstilbud for barn og unge som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Formålet med tiltaket er å forebygge utviklingsvansker gjennom å gi barna støtte, informasjon og opplevelse av mestring. Ifølge manualen skal SMIL-gruppene være et sted der barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre opplever at de blir sett, hørt og tatt på alvor, og der deres egne ressurser løftes fram. Metodene som benyttes, er samtale og erfaringsutveksling kombinert med ulike former for fysisk aktivitet. Tiltaket gir også støtte og veiledning til foreldrene med sikte på å bistå dem i å kunne innta barnas perspektiver (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011).

På samme måte som mestringsgruppene ble også SMIL-gruppene arrangert av kommunehelsetjenesten i dennes lokaler. Gruppene møttes om ettermiddagen ukentlig over en periode på tolv uker. Til to av samlingene var også foreldrene invitert. Da var det separate programmer for foreldre og barn. I SMIL-gruppene deltok både barn med psykisk syke foreldre og barn med foreldre som ruset seg. Også her kom barna fra familier der foreldrenes problemer var langvarige, sammensatte og store. Heller ikke til disse gruppene var noen av barna rekruttert gjennom

voksenpsykiatrien. Det var stort sett familienes kontakter i andre deler av kommunens hjelpeapparat som hadde satt foreldrene i kontakt med gruppelederne.

De to siste gruppene jeg har observert, ble arrangert i regi av en barneskole i en større kommune. Gruppene ble startet for om lag tjue år siden. Utgangspunktet for arbeidet var et opplegg laget av organisasjonen Voksne for Barn. Etter hvert hadde de som drev skolegruppene, tilpasset opplegget slik at det skulle fungere best mulig for de barna det gjaldt. Den ene skolegruppen besto av barn som gikk i 1.–4. klasse, og den andre av barn i 5.–7. klasse. Det var på det meste tolv barn i hver gruppe. Det var gruppesamling annenhver uke, vekselvis for de små og de store barna. Dette betød at barna deltok i gruppe én gang hver måned. Noen av dem hadde vært med i flere år. Andre hadde vært med i kortere tid. Kriteriet for å få delta var at en eller begge foreldene hadde psykiske problemer. Det var også noen barn som var med fordi det var andre typer belastninger i familien, som at en av foreldrene eller en bror eller søster var død. Gruppene ble drevet av skolens helsesykepleier, skolens sosialkonsulent og en representant for barnevernet.

De fleste barna hadde blitt anbefalt å delta i skolegruppene av læreren sin. Det var også noen som var henvist av fastlegen. Heller ikke i disse gruppene var det barn som var henvist fra voksenpsykiatrien. Gruppesamlingene varte fra klokken 12.30 til 17.00. Barna og gruppelederne reiste til en gård noen minutters kjøring fra skolen. Her var det mange slags dyr, en indianerleir, gapahuk, bålplass, akebakke og muligheter til å hoppe i høyet. Fram til nylig hadde gruppelederne benyttet bålplassen som ramme for samtaler med barna. De hadde imidlertid fått inntrykk av at barna var lei av å snakke om problemene sine. I samarbeid med eieren av gården hadde de derfor bestemt at de heller skulle satse på aktiviteter som kunne gi barna gode mestringsopplevelser. I den perioden jeg fulgte skolegruppene, foregikk det derfor kun uformelle samtaler med barna om situasjonen i hjemmet. Det kunne skje i bilen på vei til eller fra gården, under måltidene, mens en gruppeleder hjalp et barn med å få på en vanskelig sko, eller mens barna og gruppelederne var sammen om en aktivitet. Jeg valgte å ta skolegruppene med, selv om de ikke tilbød den formen for systematiske samtaler som de andre gruppene gjorde.

Grunnen var at det ikke primært var selve gruppeopplegget, men det som foregikk mellom gruppeledere og barna, jeg var opptatt av å studere. Jeg regnet med at det ville bli gode muligheter for dette også i skolegruppene.

I likhet med barna som deltok i SMIL-gruppene og i mestringsgruppene, kom også barna som deltok i skolegruppene, fra hjem der problemene hadde vart lenge og var sammensatte og store. I tillegg var foreldrene til de fleste barna i skolegruppene fra ikke-vestlige land. Mange av familiene syntes å være dårlig integrert i det norske samfunnet. Gruppelederne fortalte at flere av barna aldri hadde vært utenfor området der de bodde og gikk på skole. Flere hadde også problemer med å uttrykke seg ordentlig på norsk.

## Gjennomføring

Rent praktisk dreiet observasjonene seg om at jeg var til stede i samtalegruppene for å se og høre hva barna og gruppelederne snakket om, og hva de holdt på med. Et spørsmål som blir diskutert i litteratur om deltakende observasjon, er i hvilken grad forskeren skal gå inn i observasjonene med ferdig formulerte spørsmål. Ytterpunktene er på den ene siden en fullstendig åpen tilnærming og på den andre siden en strengt avgrenset hypotesetesting (Fangen, 2010). Jeg valgte en form for middelvei. Med utgangspunkt i delspørsmålene og de antakelsene om barn og barndom jeg har valgt å forankre studien i, formulerte jeg noen spørsmål som kunne styre oppmerksomheten min. Jeg var særlig interessert i å observere hvordan gruppelederne la til rette for at barnas egne erfaringer kunne få komme fram, og hvordan barna forholdt seg til gruppeledernes initiativer. Jeg lurte også på om barna selv kom til å ta noen initiativer til å bringe erfaringer de ønsket å dele, inn i samhandlingene, og hvordan gruppelederne ville forholde seg til det barna brakte inn. Det var også viktig for meg å få en forståelse av hva slags liv barna levde når de ikke var i samtalegruppene.

Observasjonene er supplert med oppfølgende samtaler. Det dreier seg om både uformelle samtaler med barna og gruppelederne mens vi var sammen om forskjellige typer aktiviteter, og om planlagte samtaler i etterkant av gruppesamlingene. På et vesentlig punkt skiller disse

samtalene seg fra mer tradisjonelle intervjuer (Album, 1996). I de tradisjonelle intervjuene er det vanligvis ingen kontakt mellom forsker og informant, verken i forkant eller i etterkant. Jeg hadde en relasjon til barna og gruppelederne både før og etter samtalene. Jeg tror dette har gitt samtalene et mer helhetlig preg. Det vi snakket om, var stort sett erfaringer vi hadde delt.

## Planlagte samtaler med gruppelederne

Jeg har hatt planlagte samtaler med alle gruppelederne. Utgangspunktet var tekster jeg hadde skrevet i etterkant av hver gruppesamling, og som gruppelederne hadde fått tilsendt. Jeg startet alltid med å spørre om det var noe i tekstene de hadde lagt merke til eller ønsket å kommentere. Gruppelederne hadde mye på hjertet, både i form av tanker og reaksjoner rundt barnas omsorgssituasjon og når det gjaldt den praktiske gjennomføringen av gruppesamlingene. Samtalene ble tatt opp på diktafon og senere transkribert. Innholdet på minnebrikken er slettet.

## Planlagte samtaler med barna

I tillegg til uformelle samtaler med ett eller flere barn mens vi var sammen om en aktivitet, hadde jeg én planlagt samtale der jeg snakket med alle barna i hver samtalegruppe samtidig. Samtalen ble gjennomført etter siste gruppesamling. Jeg startet med å spørre barna om de husket hvorfor jeg var der. Som oftest svarte de at det var fordi jeg skulle se og høre hva som foregikk. Jeg sa at det var riktig. Jeg sa også at jeg hadde prøvd å få med meg mest mulig av det de hadde holdt på med, men at det hadde vært umulig for meg å få med meg alt. Derfor ønsket jeg at de skulle hjelpe meg.

I forkant av samtalene hadde jeg laget en papirrull med seks til åtte tegninger som illustrerte noe av det som hadde foregått. Tegningene var tenkt både som et hjelpemiddel for å vekke barnas interesse og som en huskeliste for meg. Fordi jeg ikke gjorde lydopptak av samtalene, trengte jeg noe annet som kunne hjelpe meg å huske det som ble sagt. Barna og jeg satte oss på gulvet med papirrullen foran oss. Jeg rullet ut én tegning

om gangen. Da vi hadde snakket ferdig om den, rullet jeg ut en ny. Jeg hadde med sprittusjer så jeg kunne skrive noe av det barna sa, ved siden av tegningene. De barna som ønsket det, fikk låne tusjene så de kunne skrive ting de syntes var viktig.

Den første tegningen var alltid en tegning av alle deltakerne i samtalegruppen sammen. Jeg spurte barna om de kunne se hvem som skulle forestille dem. Det kunne de ofte. Noen sa at de ikke var helt fornøyd med måten de var framstilt på. Da fikk de en tusj så de kunne rette på det de ikke syntes var bra. For hver nye tegning prøvde jeg å trekke alle barna med i samtalen ved også å henvende meg til dem som ikke rakk hånden i været eller ropte ut det de ville si. De gangene barna begynte å prate ivrig om noe, stilte jeg spørsmål som «kan du si noe mer om det?», «på hvilken måte da?» eller «har noen av dere andre opplevd det samme?». På denne måten prøvde jeg å få dem til å holde fast ved det de snakket om, litt lenger. Samtidig var jeg nøye med å se etter tegn som kunne tyde på at de var slitne. Samtalene varte i mellom en halvtime og tre kvarter. Når jeg merket at barna begynte å bli ukonsentrert, avsluttet jeg. Jeg takket dem for at de hadde tatt seg tid til å snakke med meg. Så spurte jeg hvordan det hadde vært for dem at vi hadde snakket sammen. Til slutt sa jeg at hvis det var noe de ville snakke mer om, kunne de si ifra til meg eller en av gruppelederne.

## Planlagte samtaler med ungdommer

Jeg hadde stort utbytte av samtalene med barna. De bidro med perspektiver som kunne utdype min egen forståelse av det jeg hadde sett og hørt. Etter som arbeidet skred fram, fikk jeg imidlertid også lyst til å snakke med barn som kunne fortelle om sine erfaringer med å delta i samtalegrupper fra et retrospektivt perspektiv. Gjennom gruppelederne kom jeg i kontakt med ungdommer som hadde deltatt i samtalegrupper for mellom ett og tre år siden. Jeg har snakket med sju ungdommer, to gutter og fem jenter, i alderen 14–18 år. Jeg møtte dem alene eller to og to sammen. Samtalene varte i omtrent en time. På forhånd hadde jeg formulert noen spørsmål, men det var sjelden jeg fikk bruk for dem. Ungdommene hadde mye å si, både om livssituasjonen sin og om hvordan det hadde vært for

dem å delta i samtalegruppene. Noen av dem ga inntrykk av at de levde veldig vanskelige liv. Jeg ble sterkt følelsesmessig berørt av det de fortalte.

Til samtalene hadde jeg med en bærbar datamaskin og en projektor. Mens ungdommene snakket, skrev jeg ned det de sa. På en skjerm som hang på veggen, kunne de hele tiden se det jeg skrev. Etter at jeg hadde renskrevet tekstene, tilbød jeg ungdommene å få dem tilsendt på e-post. Jeg sa at de kunne se etter om det var noe de ønsket å føye til, eller om jeg hadde misforstått noe av det de hadde sagt. De fleste ungdommene sa at de ikke var interessert. De som takket ja, hadde ingen kommentarer.

## Samtale med alle gruppelederne sammen

Da jeg var ferdig med observasjonene og de oppfølgende samtalene, inviterte jeg alle gruppelederne til en samling. Fem av sju grupper var representert. Jeg startet samlingen med å holde en presentasjon der jeg forklarte hvordan jeg hadde arbeidet, og hva jeg så langt hadde kommet fram til. Resten av tiden ble brukt til en samtale gruppelederne imellom. Jeg hadde på forhånd bedt om samtykke til å ta opp denne samtalen på diktafon.

Grunnen til at jeg valgte å arrangere samlingen, var at det jeg hadde kommet fram til, var av en karakter som gjorde at det lett kunne bli oppfattet som en ensidig negativ vurdering av gruppeledernes arbeid. Dette var noe jeg først hadde kommet fram til etter at observasjonene var avsluttet, og jeg hadde ikke hatt mulighet til å snakke med gruppelederne om det. Jeg syntes det var redelig at de skulle få kjennskap til vurderingene mine, og jeg ønsket å høre deres kommentarer. Jeg kunne ikke ta for gitt at de aspektene ved praksisen deres jeg hadde festet meg ved, var aspekter de opplevde som relevante. For å utvide min egen forståelse ønsket jeg derfor å legge til rette for at de kunne stille seg kritiske og spørrende til arbeidet mitt (Kirkevold, 1996).

Jeg var spent på gruppeledernes kommentarer og forberedt på å møte motstand og kritikk. Derfor la jeg vekt på å presentere det jeg hadde kommet fram til, på en mest mulig åpen og spørrende måte. Gruppelederne ga uttrykk for at de kjente seg igjen i beskrivelsene mine. De sa at jeg løftet fram aspekter ved praksisen som de selv opplevde som utfordrende, men

som de ikke tidligere hadde hatt mulighet til å snakke med noen om. Flere sa at de hadde lært mye av å høre på presentasjonen min, og av samtalene de hadde med hverandre. De formidlet også et stort engasjement til arbeidet sitt. De beskrev barna som deltok i samtalegruppene, som utsatte og sårbare barn, og sa at de hadde et sterkt ønske om å bidra til at de skulle få det bedre. De sa også at de opplevde samtalegruppene som en krevende praksis. De beskrev hvordan de ofte kom i situasjoner der de var usikre på hva som var riktig å si eller gjøre. Gruppelederne etterlyste konkrete råd og praktiske tips de kunne støtte seg til. Flere sa at de håpet at denne avhandlingen ville bidra med det.

## Presentasjon av studien i forskjellige faglige sammenhenger

Jeg har også presentert arbeidet i forskjellige faglige sammenhenger, blant annet for gruppeledere og barneansvarlige innenfor voksenpsykiatri og somatikk. En gjennomgående tilbakemelding har vært at det jeg formidler, virker gjenkjennelig og relevant.

I etterkant av en presentasjon ble jeg kontaktet av organisasjonen Voksne for Barn. De ønsket å diskutere hvilke endringer de kunne gjøre i arbeidet sitt for at det i større grad skulle være tilpasset behovene til barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre. Jeg har hatt to møter med organisasjonen der vi har brukt mine erfaringer fra deltakende observasjon til å se nærmere på manualen til Mestringsgrupper.

## Nedtegning av observasjonene

Jeg brukte ikke lyd- eller bildeopptak i forbindelse med observasjonene. Barn som deltar i forskning, blir betraktet som en særlig sårbar gruppe (Eriksson et al., 2010; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria [NESH], 2016). For i størst mulig grad å kunne ivareta barnas konfidensialitet bestemte jeg meg for ikke å lagre personidentifiserbare opplysninger. Jeg antok også at et filmkamera eller en lydopptaker ville virke forstyrrende på aktiviteten i gruppene. Av samme grunn hadde jeg heller ikke med notatbok.

En fordel med filmmateriale eller lydopptak er at det gir forskeren anledning til å se og høre samme hendelse flere ganger. Det har jeg i noen situasjoner ønsket at jeg hadde hatt mulighet til. Samtidig peker den norske pedagogen Berit Bae (2005) på at bruken av filmkamera også kan være med på å begrense beskrivelsesmulighetene i et observasjonsmateriale. For eksempel vil kvaliteten på materialet være ulik avhengig av om forskeren bruker et stasjonært kamera eller beveger seg rundt. Bae forteller at hun i forbindelse med en studie av samspill mellom barn og voksne i en barnehage (Bae, 2004) brukte et håndholdt kamera og beveget seg rundt. I mange situasjoner erfarte hun at det var vanskelig å komme i en posisjon som gjorde at det ble mulig å filme den nonverbale kommunikasjonen fra begge parter i en samhandling like godt. Det samme var tilfellet når barna satt i ring. Da var det vanskelig å finne en kameravinkel som kunne fange kroppsbevegelsene og ansiktsuttrykkene til alle i gruppen.

Når det gjelder den videre bearbeidingen av et materiale som er basert på lyd- eller bildeopptak, argumenterer de danske barneforskerne Peter Ø. Andersen og Jan Kampmann (2006) for at den redigerte virkeligheten slike opptak framstiller, kan være vanskelig å reflektere over og analysere. Syn og hørsel er sterke sanser. Det vi ser på film eller hører i lydopptak, kan forekomme veldig autentisk. Lyd- og bildeopptak har derfor i seg en fare for at det som er tatt opp, oppleves som mer virkelig enn virkeligheten selv. Dette gjør at det kan være vanskelig for forskere å huske på at det de hører eller ser, er kun ett av mange mulige perspektiver.

På bakgrunn av disse forskernes refleksjoner og behovet for å ivareta barnas konfidensialitet valgte jeg å gjøre skriftlige notater umiddelbart etter at hver gruppesamling var slutt. Jeg satte meg i bilen og skrev ned i stikkordsform det jeg hadde sett og hørt. Jeg la vekt på å få med alt jeg kom på, uten å ta stilling til hvilken relevans jeg trodde det kunne ha i det videre arbeidet. På dette stadiet i forskningsprosessen har jeg således ikke bevisst valgt noe vekk. Samtidig var jeg klar over at det var umulig for meg å få med alt. Samme kveld eller morgenen etter renskrev jeg notatene gjentatte ganger til de framsto som en sammenhengende tekst. Jeg brukte mye tid på å finne de ordene jeg mente var best egnet til å uttrykke det jeg hadde sett og hørt.

De ferdig skrevne tekstene ble fortløpende sendt til gruppelederne for gjennomlesning. Den viktigste grunnen til at jeg valgte å gjøre dette, var at jeg opplevde det som redelig. Gruppelederne skulle ikke behøve å spekulere på hvilke aspekter ved praksisen deres jeg hadde lagt merke til. Jeg ønsket også å undersøke om jeg hadde oppfattet det som hadde foregått, omtrent på samme måte som dem. Det har variert hvor grundig tekstene har blitt lest. Noen gruppeledere har sagt at de har lest dem nøye. Andre har sagt at de ikke har hatt tid til å se så mye på dem. De som har lest, har sagt at det har vært lærerikt å se sin egen praksis beskrevet fra mitt perspektiv. De har også sagt at de har kjent seg igjen i det de har lest. Det er ingen gruppeledere som har sagt at de er uenige i noe av det jeg har skrevet.

Jeg valgte å la være å be barna om å lese tekstene eller å lese tekstene høyt for dem. Det ville ha vært å pålegge dem en for stor byrde. Tekstene beskriver situasjoner de kan ha opplevd som vanskelige. Jeg kjente ikke barna fra før, og jeg visste derfor ikke hvordan de pleide å reagere. Jeg hadde også liten mulighet til å følge opp barn som ble opprørt eller lei seg.

Språket jeg har benyttet i tekstene, er dagligspråket mitt. Med det mener jeg det språket jeg lærte da jeg var barn, og som jeg snakker og skriver til daglig, uavhengig av mine faglige forutsetninger. Den danske teologen Jakob Wolf (1997) sier at det først og fremst er gjennom dette språket vi mennesker blir kjent med verden og lærer å forstå den. Han sier at det som særlig kjennetegner dagligspråket, er at det på samme tid er både veldig åpent og veldig presist. De ordene og begrepene vi bruker, er ikke entydige. Det er den konteksten de blir brukt innenfor, som gir dem deres endelige betydning. Dette gjør dagligspråket til et perspektiv på verden som ikke virker begrensende, men tvert imot åpnende. Vi kan for eksempel få mange forskjellige tanker og assosiasjoner når vi hører ordet «vann». Vann kan være flytende, stillestående eller sildrende. Det kan være blått, grønt eller grått. Det kan være kaldt og varmt. Når vi hører ordet «vann», kan vi derfor oppfatte det vi hører, svært forskjellig. Samtidig som «vann» er et ord som vekker mange følelser og assosiasjoner, vet vi imidlertid også godt når noe ikke er vann. Vi har en klar fornemmelse for betydningenes grenser. Wolf sier at dette gjør dagligspråket til et språk som også gjør det mulig å uttrykke seg svært presist. Gjennom

dagligspråket kan vi få en mer direkte tilgang til erfaringene våre, enn det fagspråket kan gi.

> Med dagligsproget mener man det sprog, enhver lærer som barn, og som man kan tale uden at have nogen form for faglige forudsætninger. Dagligsproget betyder det almindelig talte sprog, der umiddelbart forstås og tales af alle. Det står i modsætning til alle former for fagligt special-sprog, der kun forståes af de fagligt indviede. Vores primære forståelse af verden foregår i daglig-sproget. Samtidig med at vi lærer sproget, lærer vi verden at kende og forstå den. (Wolf, 1997, s. 27)

Det Wolf sier, behøver ikke å bety at det er en motsetning mellom dagligspråket og fagspråket. Det jeg oppfatter at han ønsker å formidle, er at dagligspråket utgjør et nødvendig utgangspunkt for det fagspråket har å bidra med. Wolf sier at vi kan gå fra dagligspråket til fagspråket, men ikke den andre veien. Dette er en forståelse som har vært viktig for meg, og som jeg vil komme tilbake til senere i boken.

## Etiske hensyn

Det er ikke mulig å stille spørsmål til andre menneskers handlinger uten at dette påvirker dem. Studien har derfor ikke bare vært et vitenskapelig arbeid, men har også hatt preg av å være en moralsk relasjon. Som alle mellommenneskelige relasjoner har den vært preget av fenomener som tillit, sårbarhet og makt. Den danske filosofen Knud E. Løgstrup sier i sin bok *Den etiske fordring,* som han ga ut i 1956, at vi aldri har med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dette menneskets liv i vår hånd. Løgstrup (2008a) sier at det vi holder, kan være svært lite – en forbigående stemning, en oppstemthet vi vekker eller får til å visne, eller en tristhet vi forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det er opp til oss om den andre lykkes med sitt liv eller ikke.

Det Løgstrup her sikter til, er en grunnleggende betingelse som er til stede i alle menneskers liv. Han sier at det er en betingelse vi ikke har skapt selv, og som vi derfor heller ikke kan velge bort. Dette betyr at det også i en forskningsrelasjon ligger en etisk fordring. Den dreier seg om det ansvaret forskeren har for å forholde seg til de menneskene som lar

ham eller henne ta del i sine liv, på en måte som gjør at det ikke øves vold mot selvforståelsen deres.

Begrepet forskningsetikk viser imidlertid også til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Studien er gjennomført i samsvar med Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). Formålet med retningslinjene er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer. Retningslinjene er forpliktende for både individer og institusjoner. De skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer og fremme god vitenskapelig praksis. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har forholdt meg til tre sentrale temaer i de forskningsetiske retningslinjene. Jeg vil først gjøre rede for etiske dilemmaer som er knyttet til barns deltakelse i forskning. Deretter vil jeg beskrive hvordan jeg har forholdt meg til spørsmålet om samtykke og prinsippet om å tilveiebringe nytte og forårsake minst mulig skade.

## Barns deltakelse i forskning

Tradisjonelt har barns erfaringer vært viet lite oppmerksomhet innenfor samfunnsvitenskapelig forskning. I forbindelse med de endringene i synet på barn og barndom som har funnet sted de siste tiår, har det imidlertid oppstått en økt interesse, både i Norge og andre land, for å studere barns liv fra deres egne perspektiver (Alderson, 2008; Backe-Hansen & Frønes, 2012; Cater & Øverlien, 2010; Christensen & James, 2008; James & Prout, 1997; Kellett, Forrest, Dent & Ward, 2004; Näsman et al., 2010; Thomas & O'Kane, 1998). Samtidig med denne økte interessen har barns deltakelse i forskning også blitt beskrevet som et område preget av utfordringer og dilemmaer. Kombinasjonen forskning, barn og etikk har fått stadig mer oppmerksomhet, spesielt når det gjelder forskning som involverer barn i utsatte og problemfylte livssituasjoner (Backe-Hansen & Frønes, 2012; Cater & Øverlien, 2010; Farrell, 2005). De nasjonale forskningsetiske komiteene har gitt ut tre publikasjoner som har vært til støtte og hjelp i de etiske refleksjonene over barns deltakelse i denne

studien (Bugge, 1999; Fossheim, 2012; Fossheim, Hølen & Ingierd, 2013). I publikasjonene diskuteres blant annet dilemmaer knyttet til det at barn både har en moralsk rett til å delta og et spesielt krav på beskyttelse. Disse dilemmaene er også omtalt i FNs barnekonvensjon. Den nederlandske teologen Annemie Dillen (2007) sier at de kan beskrives som en spenning mellom et omsorgsperspektiv og et emansipatorisk perspektiv på barn. I barnekonvensjonen er det ikke gjort noen rangering eller prioritering mellom de to. Det er overlatt til voksne som er i kontakt med barn, å bruke sin moralske dømmekraft til å vekte dem.

Barns deltakelse i forskning er også omtalt i NESHs forskningsetiske retningslinjer i punkt 14 (NESH, 2016). Her slås det fast at forskning om barn og barns liv er viktig og verdifullt, og at barn skal bli sett på som sentrale bidragsytere. Samtidig understrekes det at barn har et særskilt krav på beskyttelse, og at valg av framgangsmåte og innhold i forskningen må tilpasses dette.

I denne studien har jeg forsøkt å balansere de to hensynene ved å studere barna i en sosial sammenheng der de oppholdt seg uavhengig av min forskning. På den måten mener jeg at jeg har lagt til rette for at deres deltakelse skulle bli minst mulig belastende. Jeg har også lagt vekt på å vise respekt for hvert enkelt barns kunnskap og erfaring ved å forholde meg til barna som enkeltindivider, og ikke som representanter for en kategori. Dette gjelder både i forbindelse med observasjonene og de oppfølgende samtalene og i forbindelse med den videre analysen av tekstene. Som jeg tidligere har forklart, har jeg også valgt ikke å lagre personidentifiserbare opplysninger.

## Spørsmålet om samtykke

En forutsetning for at en forskningsrelasjon skal være etisk god, er at de som deltar, har tillit til forskeren. Ifølge Løgstrup (2008a, s. 17) er tillit også en grunnleggende betingelse som er til stede i alle mellommenneskelige forhold. Han sier at relasjonene våre ville ha vært uholdbare dersom vi ikke hadde kunnet møte hverandre med tillit. Dette betyr at det skal skje noe spesielt i en relasjon til et annet menneske før vi bestemmer oss for å møte vedkommende med mistillit.

En forutsetning for at forskningsdeltakere skal kunne bevare tilliten til forskeren, er at de har forstått hva studien innebærer, og at de frivillig har samtykket til å delta (NESH, 2016, punkt 8). I arbeidet med dette prosjektet har det vært tre ulike grupper det skulle innhentes samtykke fra: gruppelederne, foreldrene til barna og barna selv.

Før jeg startet med observasjonene og de oppfølgende samtalene, hadde jeg et møte med gruppelederne på deres arbeidsplass. Jeg informerte om studien, og gruppelederne fikk anledning til å stille spørsmål. Vi avtalte at de skulle snakke med hverandre og lederen sin etter at jeg hadde gått. Dersom de bestemte seg for at de ville delta, skulle de deretter kontakte meg. Samtlige av de jeg snakket med, tok kontakt etter kort tid. Vi diskuterte da hvordan det ville være best å informere foreldrene og barna. Gruppelederne foreslo at de skulle ta seg av det praktiske, og de mente at samtalene de hadde med foreldre og barn i forkant av gruppesamlingene, ville være en velegnet ramme. Jeg var enig i dette. Gruppelederne var i mange tilfeller personer foreldrene kjente fra før og hadde tillit til. Vi avtalte at de skulle informere om hva jeg skulle undersøke, om hvordan jeg skulle gjøre det, om anonymitet, om at det ikke skulle lagres personidentifiserbare opplysninger, om at det ikke var nødvendig å oppgi noen grunn dersom man ikke ønsket å delta, og om at det å si nei til deltakelse ikke ville få konsekvenser for barnas muligheter til å være med i samtalegruppene. Foreldrene fikk min e-postadresse og mitt telefonnummer, med beskjed om at de kunne kontakte meg direkte dersom de ønsket det. De ble også opplyst om at jeg kom til å skrive under på en taushetserklæring på institusjonen som var ansvarlig for gruppevirksomheten. Det var ingen barn eller foreldre som reserverte seg mot at barna kunne delta.

På denne måten fant min første kontakt med barna sted da jeg møtte dem i samtalegruppene. Gruppelederne presenterte meg og ba meg fortelle hvem jeg var, og hvorfor jeg var der. Etter at jeg hadde fortalt hva jeg het, og hvor jeg arbeidet, spurte jeg barna om de hadde vært klar over at jeg skulle komme. De fleste sa at de hadde vært det. Jeg fortalte at jeg var interessert i å finne ut hva de holdt på med i gruppen, og hvordan det var å være der. Jeg fortalte også at jeg skulle skrive om det i en slags bok. Barna spurte om det kom til å være bilder av dem i boken. Det sa jeg at det ikke kom til å være. Jeg sa også at jeg ikke kom til å bruke de virkelige navnene

deres, og at jeg kom til å skrive boken på en måte som gjorde at det ikke ville være mulig for de som leste den, å forstå hvilke samtalegrupper jeg beskrev. Barna fikk også beskjed om at dersom de ikke likte at jeg var der, kunne de når som helst si ifra til gruppelederne eller foreldrene. Jeg sa at de ikke trengte å si hvorfor, og at jeg da ville slutte å komme.

Det kan være grunn til å tenke over hvorvidt barna har hatt reelle muligheter til å påvirke sin egen deltakelse. Noe av det som kjennetegner barns livsvilkår, er at voksne tar avgjørelser for dem. Barna ble spurt først etter at gruppelederne og foreldrene hadde gitt sitt samtykke. Det kan også stilles spørsmål ved om barna har hatt den kunnskapen og den erfaringen som skulle til for å vurdere hvilke konsekvenser deltakelsen kunne ha for dem. Med dette mener jeg ikke at jeg ser på barnas samtykke som uvesentlig. Jeg mener imidlertid at det vesentligste når det gjelder deres samtykke til å delta i studien, ikke er det som skjedde forut for observasjonene og samtalene, men det som skjedde mens vi var sammen.

Jeg har forholdt meg til det å innhente barnas samtykke som en kontinuerlig prosess som foregikk så lenge jeg var til stede i samtalegruppene. Når barna viste interesse for temaer jeg ville snakke med dem om, kom med forslag til tittel eller layout på avhandlingen jeg skulle skrive eller spurte når det skulle lages film av den, og om de kunne spille hovedrollen, oppfattet jeg det som at de ga et samtykke. Det samme var tilfellet når de ba meg fortelle om noe jeg hadde opplevd siden vi så hverandre sist, ba om hjelp til å gå på do eller spurte om de kunne få sitte ved siden av meg når vi spiste. Jeg oppfattet det som at barna på forskjellige måter ga uttrykk for at de visste hvorfor jeg var der, og at de syntes det var greit.

Noen ganger skjedde det motsatte. Barna signaliserte at de var opptatt av helt andre ting enn det jeg ønsket å snakke med dem om. Når samtalene tok en slik vending, forsto jeg det som at de sa ifra at de der og da ikke ønsket å delta i studien. Da prøvde jeg ikke å overtale dem til å snakke om det jeg var interessert i, men prøvde heller å engasjere meg i det de holdt på med. Studien var mitt prosjekt, ikke deres. Mange av barna ga inntrykk av at de levde svært krevende liv. I en del situasjoner tenkte jeg at det viktigste jeg kunne gjøre for dem, var å bidra til at de kunne ha det fint mens vi var sammen. I etterkant av observasjonene har jeg sett at i noen av situasjonene der jeg valgte å legge mitt eget prosjekt

til side for i stedet å forholde meg til det barna var opptatt av, ble jeg kjent med sider ved barnas liv som jeg ellers ikke ville ha fått innsikt i. Det var ingen barn som sa at de ikke likte at jeg var til stede i samtalegruppene.

## Nytte og skade

Et annet sentralt forskningsetisk prinsipp dreier seg om ikke å forvolde alvorlig skade (NESH, 2016, punkt 12). Skade kan skje på mange måter. I denne studien kan skade trolig først og fremst oppstå ved at gruppelederne opplever boken som en kritikk av deres praksis.

I samtaler med meg var det flere gruppeledere som ga uttrykk for at de var stolte over arbeidet sitt. De fortalte at de brukte mye tid på å planlegge gruppesamlingene og legge til rette for at barna skulle ha det bra. Etter som arbeidet mitt med avhandlingen skred fram, ble det stadig tydeligere for meg at den kunne komme til å påvirke gruppeledernes opplevelser av eget arbeid på en negativ måte. Jeg brukte mye tid på å tenke over hva jeg kunne gjøre for å ivareta deres selvaktelse og verdighet.

Det er vanskelig å reflektere over denne formen for skade uten å bringe inn begrepet sårbarhet. På samme måte som med tillit ser Løgstrup også sårbarheten som en grunnleggende betingelse ved menneskets eksistens (Løgstrup, 2008a). Han knytter den til vår avhengighet av andre. Løgstrup sier at når vi utleverer noe av oss selv, gjør vi det i forventning om å bli ivaretatt. Samtidig er det ikke mulig for oss å være sikre på at den vi utleverer oss til, kommer til å ta imot det vi formidler, på den måten vi ønsker. Han sier at den som tar imot, kan gjøre det i omsorg eller ødeleggelse, i ivaretakelse eller utnyttelse. Å gi fra seg noe i tillit er derfor å gjøre seg sårbar.

Ifølge Løgstrup (1997, s. 174) gjør alle mennesker krav på å være omgitt av en urørlighetssone vi ikke ønsker at andre skal bryte seg inn i. Det er noe i livet vårt vi vil ha i fred for andres innsyn. Hva dette er, kan være forskjellig. Det kan også endre seg gjennom livet, og det kan variere fra situasjon til situasjon. Løgstrup peker likevel på at motivene for egne handlinger er noe de fleste ønsker å ha i fred. Han sier at de grunnene vi har for å handle slik vi gjør, som oftest kan uttales og defineres. De kan også utfordres og utforskes uten at det blir oppfattet som en trussel mot selvforståelsen vår. Med motivene er det annerledes. Ofte er det verken lett

å sette ord på eller forstå sine egne motiver. De inneholder også aspekter ved livet vi ofte trenger lang tid på å tenke over. Dersom andre setter ord på det de antar er våre motiver, og på den måten konkluderer med hvem vi er, uttaler de seg om noe de umulig kan ha kunnskap om. Løgstrup sier at det er å trå over en grense, å bryte seg inn i urørlighetssonen. Han sier at virkningen kan være fryktelig for den det gjelder. Den vil ikke stå i noe rimelig forhold til den sannheten som eventuelt kommer for en dag.

For å unngå å krenke urørlighetssonen sier Løgstrup at vi må vise tilbakeholdenhet. Vi må holde oss til de grunnene folk oppgir for å tenke og handle slik de gjør, og holde oss unna motivene deres. Samtidig peker han på at den risikoen som er knyttet til urørlighetssonen, ikke bare dreier seg om faren for å krenke den, men også om faren for isolasjon. Ofte er det nettopp i motivene at muligheten til ny innsikt ligger. For å hindre at tilværelsen stivner i forenklinger, kan det derfor noen ganger være nødvendig å sette ord på det vi antar er et annet menneskes motiv. Utfordringen er å gjøre dette på en måte som gjør at motivet kan hentes fram uten at vedkommende opplever at det får preg av pinlighet eller blottstillelse. Løgstrup sier at vi må la motivet bli saken. Vi må snakke om det på en måte som ikke vipper den andre av pinnen, eller som forsøker å ta kontrollen over ham eller henne, men på en måte som gjør at vi kan komme videre i det vi holder på med (Christoffersen, 2011b).

Gjennom å observere gruppeledernes praksis har jeg fått mulighet til å stille spørsmål ved synspunkter og væremåter jeg vanligvis ikke ville ha fått kjennskap til. Jeg har sett deres sårbarhet og hatt et oppriktig ønske om ikke å krenke urørlighetssonen deres. Samtidig har jeg sett at det å stille spørsmål har kunnet gi meg ny innsikt i praksisen deres. Mine viktigste bidrag til at dette skal foregå på en måte som i minst mulig grad får preg av blottstillelse og pinlighet, har vært å legge fram for gruppelederne det jeg har funnet ut, la dem lese og kommentere tekstene jeg har skrevet, og legge til rette for at de kunne snakke med meg når de følte behov for det.

På samme måte som voksne gjør også barn krav på å være omgitt av en urørlighetssone. Dette betyr at jeg har hatt det samme moralske ansvaret for å forholde meg til barna som deltok i samtalegruppene, på en måte som gjør at jeg ikke øver vold mot selvforståelsen deres. Et spørsmål jeg

har brukt mye tid på å tenke over, er hvilke sider ved barns erfaringsliv jeg, som voksen, har rett til å hevde at jeg vet noe om. Jeg har prøvd å ivareta barnas perspektiver på en respektfull måte ved å fokusere på de situasjonene de var involvert i, og på de sakene de ga inntrykk av å være opptatt av. Jeg har også lagt vekt på å få fram alvoret i barnas livssituasjon ved ikke å forenkle eller bagatellisere det jeg hørte og så mens jeg var til stede i samtalegruppene.

Avveiningen mellom nytte og skade må også ses i sammenheng med verdien av kunnskapstilfanget. I NESHs publikasjoner (Bugge, 1999; Fossheim, 2012; Fossheim et al., 2013) understrekes betydningen av å planlegge forskningen på en måte som gjør at kunnskapsbidraget maksimeres samtidig som risikoen for skade blir minimert. I denne studien mener jeg at kravet er ivaretatt. I bokens kapittel 2 redegjør jeg grundig for eksisterende forskning om barn som har psykisk syke og rusavhengige foreldre, og om samtalegrupper som et profesjonelt hjelpetiltak. Jeg argumenterer også for hva som mangler i denne forskningen, og hvordan min studie kan utgjøre et verdifullt supplement. Når det gjelder den praktiske gjennomføringen, har jeg bevisst valgt en måte å være sammen med barna på som gjorde det mulig å utforske problemstillingen og samtidig være til minst mulig belastning.

I forbindelse med at jeg presenterte deler av observasjonsmaterialet på en samling for gruppeledere på deres arbeidsplass, fikk jeg en tilbakemelding om at noen av gruppelederne var bekymret for at forskningsarbeidet kunne føre til at samtalegruppene kom i et dårlig lys. De var redde for at en gruppe utsatte barn som endelig hadde fått et hjelpetilbud, skulle miste det igjen. Dette er en innvending jeg tar alvorlig, og som jeg har tatt med i betraktningen i avveiningene mellom nytte og skade. Jeg har kommet fram til at det at barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre endelig har fått et hjelpetilbud, ikke kan være et argument for å la være å undersøke dette hjelpetilbudet på en åpen og utforskende måte.

## Bokens disposisjon

Boken består av åtte kapitler. I det følgende vil jeg redegjøre for innholdet i de kommende sju kapitlene.

For at leseren skal kunne forholde seg kritisk og reflektert til bokens problemstilling (Alvesson & Sköldberg, 2008), vil jeg gjøre rede for relevant bakgrunnskunnskap i kapittel 2. Jeg vil først gjøre rede for hvor mange barn som vokser opp med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, og hvilke konsekvenser det kan ha for barn å vokse opp i en slik situasjon. Jeg vil også se nærmere på hvilke politiske føringer som er lagt for hva slags type støtte og hjelp disse barna skal tilbys. Jeg vil presentere forskning basert på fagfolks forståelser av barna og deres livssituasjon, forskning basert på voksnes retrospektive fortellinger om sin egen oppvekst med psykisk syke eller rusavhengige foreldre og forskning basert på erfaringene til barn og unge som i dag lever med foreldre som er psykisk syke eller ruser seg. Deretter vil jeg gjøre rede for samtalegrupper som et profesjonelt hjelpetiltak, og for hva eksisterende forskning sier om barns erfaringer med å delta i samtalegrupper.

Kapittel 3 går nærmere inn på bokens analytiske perspektiv: narrativ analyse. Jeg vil først beskrive hvordan jeg kom fram til at det å arbeide med fortellinger ville være et godt analytisk grep på det som er studiens problemstilling. I tillegg til at jeg ser på hva som kjennetegner en fortelling, og hva det er ved fortellinger som gjør dem så godt egnet til å studere menneskelig samhandling, vil jeg også beskrive hvordan jeg rent praktisk gikk fram da jeg utarbeidet ni fortellinger med bakgrunn i tekstene jeg hadde skrevet i etterkant av deltakende observasjon. Kapitlet avsluttes med en kritisk refleksjon over noen begrensninger og muligheter som ligger i det å forholde seg til menneskelig samhandling fra et narrativt perspektiv. I denne refleksjonen vil jeg særlig trekke veksler på forståelser som er hentet fra den greske filosofen Aristoteles' skrift Poetikken (med norsk tittel Om diktekunsten, utgitt i 2004).

Vitenskapelige framgangsmåter er ikke nøytrale teknikker som kan benyttes på den samme måten i alle situasjoner og prosjekter. I ethvert valg av framgangsmåte ligger det vurderinger som kan ha avgjørende betydning for hvilken mening som blir dannet, og for hvilke konklusjoner forskeren velger å trekke (Gulløv & Højlund, 2003, s. 9–10). For at andre skal kunne ta stilling til mine konklusjoner, er det derfor nødvendig å redegjøre grundig for hvilket perspektiv jeg har valgt å studere samhandlingene mellom de profesjonelle og barna fra. I kapittel 4 vil jeg gjøre

dette ved å gi studien en vitenskapsfilosofisk forankring i en avdekkende hermeneutikk. Det er en form for hermeneutikk som bygger på en forståelse av at mening ikke er noe som allerede er der, og som forskeren skal prøve å få øye på, men noe som blir dannet i løpet av forskningsarbeidet. Forskerens oppgave er derfor ikke å være en passiv mottaker av informasjon, men å delta aktivt i en skapende prosess. Jeg vil innlede kapitlet med å gi en teoretisk redegjørelse for denne formen for hermeneutikk og knytte den til den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer og den franske filosofen Paul Ricoeur. Deretter vil jeg beskrive hvordan hermeneutikken har vært med på å forme andre forskeres forståelse av hva det kan innebære å innta en fortolkende tilnærming til samhandlinger mellom profesjonelle og barn. Til slutt i kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan den avdekkende hermeneutikken har vært med på å forme arbeidet jeg har gjort. Det gjelder hvilken betydning den har hatt både for min forståelse av selve forskningsprosessen, for min forståelse av hva slags type kunnskap forskningsprosjektet bidrar med, og for min forståelse av hva det bør innebære for profesjonelle å forholde seg til barn som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter.

I kapittel 5 vil jeg beskrive og fortolke ni fortellinger utarbeidet på bakgrunn av tekstene jeg skrev i etterkant av deltakende observasjon. Formålet er å undersøke hvordan barnas egne erfaringer får komme til uttrykk og blir håndtert i de samhandlingssituasjonene som er beskrevet. Det er hovedsakelig i dette kapitlet bokens problemstilling blir besvart. Et sentralt poeng i den avdekkende hermeneutikken er at vi ikke har noen direkte tilgang til forståelse, verken av oss selv eller av andre. Fortolkning dreier seg om å få tak i en mening som i utgangspunktet er skjult. For å kunne få tak i noe av det meningsoverskuddet som lå skjult i de ni fortellingene, har jeg lagt vekt på å lese dem med en innstilling om at jeg ikke kunne ta noe for gitt. Dette innebar at jeg måtte gå langsomt fram, stoppe opp, ta meg tid til undring og til å vurdere fortolkningene på nytt. For at leseren skal kunne ta del i denne prosessen, har jeg beskrevet den grundig.

I kapittel 6 og 7 vil jeg søke å la det konkrete og partikulære som ble synliggjort i kapittel 5, tre fram som uttrykk for mer generelle og allmenngyldige fenomener. Jeg mener da ikke allmenngyldige i betydningen at

det skal kunne sies å gjelde i alle liknende situasjoner, men at det kan vekke gjenkjennelse og ha allmenn interesse. I kapittel 6 vil jeg først diskutere betydningen av å arbeide innenfor en manualbasert praksis. Utgangspunktet for denne diskusjonen vil være den objektiverende hermeneutikken samt utvalgte etiske perspektiver. Deretter vil jeg diskutere betydningen av det teoretiske grunnlaget for manualene gruppelederne arbeidet etter. Utgangspunktet for denne diskusjonen vil være mistankens hermeneutikk. I kapittel 7 vil jeg først diskutere betydningen av det som ikke ble satt ord på, eller som bare så vidt ble antydet eller nevnt, i samhandlingssituasjonene jeg har observert. Den teoretiske forankringen for diskusjonen vil være den eksistensielle hermeneutikken. Deretter vil jeg diskutere om det å bruke fortellinger som arbeidsform kan åpne for at samtalegruppene kan bli en praksis som i større grad gir rom for barn som meningssøkende og meningsskapende subjekter. Den teoretiske forankringen for denne diskusjonen vil være perspektiver fra narrativ teori.

Målet med boken er ikke bare å beskrive og forstå praksisen jeg har studert, men også å bidra til positiv endring. I kapittel 8 vil jeg rette blikket utover og reflektere over hvilke utfordringer vi står overfor dersom samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre skal bli en praksis som i større grad tar barnas egne erfaringer på alvor. I disse refleksjonene vil jeg blant annet trekke veksler på kommentarer jeg har fått fra fagfolk i etterkant av disputasen.

KAPITTEL 2

# Bakgrunnskunnskap

## Barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre

Det er vanskelig å bestemme nøyaktig hvor mange barn det er som har sitt dagligliv preget av foreldrenes psykiske sykdommer eller rusavhengighet. I rapporten *Barn som pårørende: Resultater fra en multisenterstudie* (Ruud et al., 2015), utarbeidet av Akershus universitetssykehus i samarbeid med en rekke andre helseforetak, er det anslått at det i spesialisthelsetjenesten i 2015 var 29 000 pasienter innenfor psykisk helsevern og 5000 pasienter innenfor tverrfaglig spesialisert rusbehandling som var foreldre til barn under 18 år. I rapporten *Polikliniske pasienter i psykisk helsevern for voksne 2013* (Ose, Pettersen & Ådnanes, 2014), utarbeidet av SINTEF, anslås det at omtrent 65 000 barn hvert år opplever at en av foreldrene blir behandlet i psykisk helsevern.

En svakhet ved begge rapportene er at de kun tar for seg foreldre som blir behandlet innenfor spesialisthelsetjenesten. Dette betyr at barn som har foreldre som mottar hjelp i primærhelsetjenesten, og barn som har foreldre som ikke mottar helsehjelp, ikke er regnet med. En rapport utarbeidet av Folkehelseinstituttet i 2011 (Torvik & Rognmo, 2011) kan utfylle dette bildet. Rapporten anslår at det i perioden 2010–2011 var 260 000 barn med foreldre som var så alvorlig psykisk syke at det gikk ut over måten de fungerte på i hverdagslivet, og rundt 70 000 barn som hadde foreldre med et så alvorlig alkoholproblem at det var grunn til å anta at det preget omsorgsevnen deres. Dette betyr at det i Norge i dag er et betydelig antall barn som står i fare for ikke å få den omsorgen de trenger, fordi foreldrene deres er psykisk syke eller ruser seg.

Barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, blir ofte omtalt som «glemte» og «usynlige» barn (Cork, 1989; Gjertsen, 2013; Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011; Reedtz & Lauritzen, 2015; Rimehaug, Børstad, Helmersberg & Wold, 2006; Skerfving, 2005; Sølvberg, 2011). Med det menes at de tilhører en gruppe som tradisjonelt har mottatt lite støtte fra hjelpetjenestene. Det har i hovedsak vært foreldrene og deres problemer som har vært i sentrum for de profesjonelles oppmerksomhet (Almvik & Ytterhus, 2004; Grøsfjeld, 2004; Hestmann, Vikan & Huseby, 1995; Mevik & Trymbo, 2002; Solberg, 2003; Östman, 2008). De siste tiår har det imidlertid oppstått en økt erkjennelse innenfor både faglige og politiske miljøer av at når en eller begge foreldrene har langvarig psykisk sykdom eller er avhengig av forskjellige former for rusmidler, påvirkes livskvaliteten til barna deres på en negativ måte. Det har utviklet seg en forståelse av at barn kan ha behov for mer hjelp og støtte enn det de så langt har fått (Haugland, Trondsen, Gjestdal & Bugge, 2015; Skerfving, 2015; Sosial- og helsedepartementet, 1997, 1998; van Doesum, 2015).

I regjeringen Stoltenbergs politiske plattform, Soria Moria-erklæringen, uttales det i kapittel 10: «Regjeringen vil sørge for at barn med psykisk syke foreldre og rusmiddelbrukende foreldre får oppfølging og hjelp» (Regjeringen Stoltenberg 2, 2005). Som ledd i denne målsettingen vedtok Stortinget i 2009 endringer i helsepersonelloven og spesialisthelsetjenesteloven. Endringene gir helsepersonell et individuelt ansvar for å sørge for at barn under 18 år til pasienter med psykisk sykdom, rusmiddelavhengighet eller alvorlig somatisk sykdom eller skade skal få dekket sine behov for informasjon og oppfølging. Endringene trådte i kraft 1. januar 2010. Formålet var å gjøre barn og foreldre bedre i stand til å mestre de utfordringene som oppstår som følge av foreldrenes sykdommer, og på den måten forebygge ytterligere problemer. I forbindelse med endringene i helsepersonelloven ble det besluttet å gi barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre status som pårørende når en eller begge foreldrene mottar helsehjelp. I kapittel 7 i forarbeidene til lovendringen står det at et viktig formål med å gi barna denne statusen er å sørge for at sentrale menneskerettigheter, som rett til deltakelse og medbestemmelse, privatliv, omsorg og familieliv, blir ivaretatt (Helse- og omsorgsdepartementet,

2009, s. 36). I spesialisthelsetjenestelovens § 3–7a er det også bestemt at det i helseinstitusjoner som behandler voksne, skal oppnevnes barneansvarlige med oppgave å legge til rette for at barn som har foreldre som er under behandling, blir tilbudt adekvat informasjon. De skal også kartlegge og vurdere barnas omsorgsvilkår og koordinere nødvendig oppfølging og hjelp. Det er utarbeidet et rundskriv i forbindelse med lovendringene. Et av de tiltakene som foreslås der, er at helsepersonell skal ha samtaler med barna (Helsedirektoratet, 2010a, s. 10).

Samtidig med denne økte bevisstheten rundt barnas hjelpebehov finnes det også forskning som viser at satsingen på ulike hjelpetiltak bare i begrenset grad kommer de barn som trenger dem, til gode. I rapporten *Barn som pårørende: Resultater fra en multisenterstudie* (Ruud et al., 2015) slås det fast at lovendringene som fant sted i 2010, ikke har ført til de tilsiktede endringene. Blant annet blir det pekt på at det i spesialisthelsetjenesten fremdeles er mangelfull kartlegging av om pasienter har barn. Det samme er tilfellet når det gjelder kommunehelsetjenesten. En konsekvens av dette er at barn som har behov for det, verken henvises videre til aktuelle hjelpetiltak eller mottar informasjon. Også i doktorgradsstudien *Implementing interventions in adult mental health services to identify and support children of mentally ill parents* (Lauritzen, 2014) er det dokumentert at det etter lovendringene er mange psykiatriske sykehus som ikke registrerer om pasientene har barn. Selv om helsepersonell er positivt innstilt til å hjelpe og støtte barna, er det sjelden de har planlagte samtaler med dem. I utenlandske studier beskrives mye av det samme. De fleste barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, mottar verken tilfredsstillende informasjon eller tilbud om formelle intervensjoner (Mordoch, 2010; Mordoch & Hall, 2002, 2008; Nicholson, 2009; Reupert & Maybery, 2010; Solantaus & Toikka, 2006).

## Foreldres psykiske sykdom og rusavhengighet som en risikofaktor for barn

Hovedtyngden av den eksisterende forskningen om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre er forankret i medisinske og utviklingspsykologiske fagtradisjoner. Forskningen er dominert av et risikoperspektiv der

oppmerksomheten har vært rettet mot å identifisere hvilke negative konsekvenser foreldrenes problemer kan ha for barna (Goodman & Gotlib, 1999; Skerfving, 2015; Trondsen, 2014; Ytterhus, 2012). I både nasjonale og internasjonale studier er det godt dokumentert at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre har økt risiko for utfall som kan true deres videre utvikling og sosialisering. Hvor stor risikoen for negative utfall er, henger sammen med en rekke faktorer. Blant annet ser det ut til å spille en rolle hva slags sykdommer foreldrene har, om det er moren eller begge foreldrene som er syke, hvor gamle barna er når foreldrene blir syke, om det finnes genetiske forhold hos barna samt ulike faktorer i deres oppvekstmiljø. Rapporten fra Folkehelseinstituttet (Torvik & Rognmo, 2011) slår likevel fast at det er om lag dobbelt så stor risiko for at barn med foreldre som er psykisk syke eller ruser seg skal oppleve uheldige utfall sammenliknet med andre barn.

Når det gjelder barn som har psykisk syke foreldre, er de utfallene som oftest nevnes, faren for at barna selv skal utvikle fysiske, psykiske og psykososiale problemer (Goodman & Gotlib, 1999; Hosman, van Doesum & van Santvoort, 2009; Maybery, Ling, Szakacs & Reupert, 2005; Reupert & Maybery, 2016). I tillegg nevnes atferdsproblemer, dårlig sosial fungering, problemer med å etablere nære vennskap, unormal følelse av skyld og skam, et negativt selvbilde, dårlig kognitiv utvikling og lærevansker (Berry, Barrowclough & Wearden, 2007; Gladstone, Boydell & McKeever, 2006; Hjern, Berg, Rostila & Vinnerljung, 2013). Barna har også en tendens til å ta på seg for mye ansvar for den syke forelderen (Aldridge, 2006). De kan ha vanskeligheter med å stole på andre mennesker, og de er i større grad enn andre barn utsatt for å oppleve et hjemmemiljø preget av mangel på rammer og struktur, anstrengt økonomi og et økt konfliktnivå (Smith, 2004). Mange opplever også vold i familien, og at familien kommer i kontakt med barnevernet på grunn av vanskjøtsel og omsorgssvikt (Goodman & Gotlib, 1999; Hosman et al., 2009; Nicholson, Albert, Gershenson, Williams & Biebel, 2009).

Hos barn som har foreldre som ruser seg, er de utfallene som oftest nevnes, faren for selv å utvikle rusavhengighet (Bancroft & Wilson, 2007) og forskjellige former for psykososiale og utviklingsmessige problemer (Balsa, Homer & French, 2009; Lieberman, 2000; Lindgaard, 2005), som

dårlig sosial fungering (Haugland, 2012), emosjonelle problemer, kognitive vansker, depresjon, angst, dårlig selvfølelse og selvmordstanker (Lindgaard, 2005). På samme måte som hos barn med psykisk syke foreldre er de også hyppigere enn andre barn utsatt for å leve i et kaotisk og konfliktfylt hjemmemiljø preget av økonomiske problemer, samlivsbrudd og tidlig død hos foreldrene (Haugland, 2012; Lindgaard, 2005). De er hyppigere enn andre barn vitne til, eller blir selv utsatt for, fysisk vold og seksuelle overgrep (Haugland & Nordanger, 2015; Keller, Cummings, Davies & Mitchell, 2008). I mange familier vil også grensene mellom voksne og barn være uklare. I verste fall kan rollene være byttet om. Dette kan føre til at barna pålegges for stort ansvar for både praktiske og følelsesmessige forhold i familien (Haugland, 2012). Barn som vokser opp med rusmisbruk, får ofte heller ikke de samme mulighetene som andre barn til å lære seg gode strategier for å mestre forskjellige former for livsutfordringer. Misbruket og dets konsekvenser blir ofte benektet, både av misbrukeren selv og av en eventuell ikke-misbrukende partner. Kommunikasjonen i familien er preget av taushet, løgner og bortforklaringer (Lindgaard, 2015). Det at rusmisbruket er definert som ikke-eksisterende, fører også ofte til at familiene lever svært isolert. Familiemedlemmene kjenner på skyld og skam, og de er redde for at hemmeligheten skal bli avslørt.

Det er glidende overganger mellom studier av barn med psykisk syke foreldre og studier av barn med foreldre som ruser seg. Dette henger trolig sammen med at kombinasjonen psykisk sykdom og rus ikke er uvanlig. Mange med rusproblemer er også psykisk syke (Ytterhus, 2012). Den norske psykologen Bente Storm Mowatt Haugland (2012) hevder at psykisk sykdom og rusavhengighet fører til mange av de samme formene for vanskeligheter i familiesamspillet og dermed har mange av de samme følgene for barna. Mye av det som er beskrevet når det gjelder barn som har foreldre med psykiske sykdommer, gjelder derfor også for barn som har foreldre som ruser seg. Når det gjelder faren for omsorgssvikt, ser den likevel ut til å få større oppmerksomhet i forskning som omhandler konsekvenser av foreldres rusavhengighet, enn i forskning som omhandler konsekvenser av psykisk sykdom.

I tillegg til studiene jeg nå har nevnt, er det de senere år også gjennomført noen studier der forskernes oppmerksomhet i større grad har

vært rettet mot betydningen av de sosiale og kulturelle kontekstene psykisk sykdom og rusavhengighet utspiller seg innenfor. Det har utviklet seg en forståelse av at sammenhengen mellom foreldrenes problemer og hvordan barna «fungerer» i sine liv, er langt mer kompleks enn det som tidligere var antatt. Det tas også høyde for at det er store variasjoner mellom familier med hensyn til hvordan de fungerer, og hvordan foreldrenes problemer påvirker barnas oppvekstmiljø (Haugland, 2012). Dette har ført til en erkjennelse av at barn kan oppleve foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet svært forskjellig, og at de dermed kan ha ulike behov for støtte og hjelp. I kjølvannet av dette har det også oppstått en økt interesse for å studere hvilke betingelser som ligger til grunn for at en positiv utvikling kan finne sted, og hvordan det er mulig å utvikle hjelpetiltak som legger til rette for dette (Gladstone, 2010; Haugland, 2012; Solbakken & Lauritzen, 2006). Risikoen for negative utfall er i denne forskningen ikke så sterkt knyttet til foreldrenes diagnoser, men til fenomener som sviktende omsorg, foreldrekonflikter og det at foreldrene opptrer uforståelig, truende eller bebreidende (Rimehaug et al., 2006).

Noe annet som kjennetegner denne forskningen, er at den i større grad legger vekt på at barn ikke er passive ofre for de livsbetingelsene foreldrene tilbyr dem, men forholder seg aktivt og reflektert til det som skjer, både med dem selv og i deres omgivelser (Gladstone et al., 2006; Trondsen, 2014). I den forbindelse har det blant annet utviklet seg et mer nyansert syn på barn som utfører omsorgsoppgaver overfor sine syke foreldre. Det at barn gir omsorg, er i denne forskningen ikke utelukkende sett på som negativt (Kallander et al., 2018; Rose & Cohen, 2010). Den norske sosionomen Ellen Katrine Kallander (2010, s. 211) viser til forskning som sier at det å ta ansvar og gi omsorg er en mestringsstrategi som blant annet kan bidra til en opplevelse av egenverd, styrke relasjonen mellom foreldre og barn og øke barns opplevelse av å ha kontroll. Dette betyr ikke at barn ikke trenger avlastning og hjelp, men at de også har behov for at voksne legger merke til den innsatsen de gjør for å få familien til å fungere, og at disse voksne anerkjenner den. En forskningstradisjon som kalles Unge omsorgsgivere (Young Carers), har hatt som formål å synliggjøre nettopp den innsatsen mange barn gjør overfor sine syke og hjelpetrengende foreldre (Aldridge & Becker, 2003; Kallander & Vallesverd, 2015).

## Voksnes retrospektive fortellinger

Retrospektive fortellinger fra voksne som selv har hatt en barndom med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, er en annen kilde til kunnskap om hvordan det er å vokse opp med foreldre som sliter med denne typen problemer. Erfaringene som blir beskrevet i denne forskningen, ligger flere tiår tilbake i tid, noen så langt tilbake som til 1960- og 1970-årene. Siden da har det skjedd store endringer innenfor psykisk helsevern i vår del av verden. Blant annet har utviklingen av psykofarmaka og nye behandlingsmetoder ført til at behovet for langvarige sykehusopphold er sterkt redusert. De fleste barn som i dag har alvorlig psykisk syke foreldre, opplever derfor ikke den samme graden av atskillelse som barn gjorde før. Det er også en større bevissthet rundt barns behov, både i samfunnet generelt og innenfor helseinstitusjoner som behandler voksne (Gladstone et al., 2006). Når jeg likevel har valgt å ta denne forskningen med, er det fordi mye av det som blir beskrevet i denne, også er problemer barn som i dag lever med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, forteller at de strever med.

Noe som synes å være gjennomgående i den retrospektive forskningen (Baik & Bowers, 2005; Dunn, 1993; Hansen, 1992; Sølvberg, 2011; Werner & Malterud, 2016), er at informantene forteller om ulike former for vanskjøtsel og omsorgssvikt. Voksne som har fortalt den amerikanske forskeren Bonnie Dunn (1993) om sin oppvekst med psykotiske mødre, forteller at mødrene var både fysisk og psykisk utilgjengelige for dem. De forteller også at de som barn ofte var ustelte og møkkete, at de ble nektet å være sammen med familie og venner, og de forteller om bruk av fysisk og seksuell vold. Også voksne som har fortalt de amerikanske forskerne Seong-Yi Baik og Barbara J. Bowers (2005) om sine erfaringer med å vokse opp med deprimerte mødre, beskriver en likegyldighet overfor daglige rutiner og stell. De sier at de var skitne og ustelte. De kunne også bli sendt på skolen uten undertøy.

Voksne som har snakket med den norske psykologen Helge Sølvberg (2011) om sine erfaringer med å vokse opp med psykisk syke foreldre, forteller om mye krangel og bråk. De sier også at de opplevde at den syke tok all oppmerksomhet, og at de kjente et savn etter å føle seg bekreftet og elsket. De forteller også om et urimelig stort krav om å ta hensyn til

og vise forståelse for den sykes situasjon. Voksne barn til rusavhengige foreldre, som har gått til samtalebehandling hos den norske psykologen Frid Hansen (1992), forteller om liknende erfaringer. De sier at rusen førte til skremmende forandringer i foreldrenes atferd, og at de opplevde at foreldrene primært var opptatt av å dekke sine egne behov. Også informantene i studien til Baik og Bowers (2005) forteller om mødre som i liten grad svarte på deres følelsesmessige og fysiske behov. Noen sier at de aldri har opplevd at moren tok dem på fanget. Andre sier at de fikk en forståelse av at moren ønsket å være i fred, at hun ikke likte å bli forstyrret. Flere av informantene beskriver et savn etter følelsesmessige bånd. De sier at de trodde at mødrene ikke var glad i dem. Voksne barn til foreldre med alkoholproblemer, som har blitt intervjuet av de norske forskerne Anne Werner og Kirsti Malterud (2016), forteller mye av det samme. De sier at foreldrenes drikking bidro til å skape et hverdagsliv preget av usikkerhet og utrygghet. De sier også at familielivet i perioder var preget av dårlig stemning, sinne, trusler og beskyldninger.

Et annet tema som går igjen i den retrospektive forskningen, er at informantene forteller om en mangel på åpenhet fra voksnes side når det gjaldt de negative konsekvensene foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet hadde for omsorgsevnen deres. De forteller også om en mangel på interesse for å forstå hvordan de som barn opplevde den mangelfulle omsorgen. Informanter i studien til Dunn (1993) forteller at når mødrene deres var lagt inn på psykiatrisk sykehus, var det ingen som fortalte dem hvor de var, eller hvor lenge de kom til å bli borte. Heller ikke skremmende og uforståelige ting mødrene sa og gjorde, ble kommentert. Informantene i studien til Werner og Malterud (2016) forteller at de følte seg sviktet av voksne. Blant annet var det aldri noen voksne rundt dem som spurte hvordan de hadde det. Dette gjaldt både familie og naboer, ansatte på skolen og helsepersonell.

Informantene i studien til Dunn (1993) forteller at voksne som levde nær dem, som oftest oppførte seg som om alvorlige og skremmende hendelser ikke hadde funnet sted. Dette førte til at de følte seg forvirret og ensomme. De fikk også en forståelse av at det ikke var lov til å snakke med andre om det som foregikk. Selv søsken som hadde vært sammen om svært vanskelige ting, snakket ikke med hverandre om det i etterkant. Også voksne

som har gått til samtalebehandling hos Sølvberg (2011), forteller at de la mye arbeid i å skjule det som foregikk hjemme. Selv om det aldri ble uttalt eksplisitt at de ikke måtte snakke med andre om det, hadde de en tydelig fornemmelse av at det var viktig ikke å gjøre det. Voksne som gikk til samtalebehandling hos Hansen (1992), forteller at måten foreldrene deres oppførte seg på, fikk dem til å skamme seg. Opplevelser av skyld og skam er også et tema blant Sølvbergs pasienter (2011). Informanter i studien til Dunn (1993) forteller at de var overbevist om at andre tenkte dårlig om dem. Også informantene i studien til Baik og Bowers (2005) forteller om følelser av skyld og skam. De sier at de trodde at det var deres skyld at mødrene var sinte og triste, og at de lurte på om det var noe galt med dem selv – om de selv var dårlige mennesker. De sier også at det ikke var noen som fortalte dem at grunnen til at mødrene var sinte og triste, var at de var deprimert. De gir uttrykk for at de tror at barndommen deres ville ha vært lettere dersom noen hadde fortalt dem dette. De sier også at de følte seg flaue over mødrene fordi de skilte seg ut og kunne gjøre rare ting. Samtidig hadde de en klar fornemmelse av at de ikke burde snakke med andre om problemene sine – at disse var noe som hørte til i familien.

Når det gjelder kontakten med hjelpetjenestene, beskriver den retrospektive forskningen mange barns opplevelser av å ha blitt avvist og oversett. Ifølge Sølvberg (2011) forteller de av hans pasienter som prøvde å snakke med foreldrenes behandlere, at de fikk beskjed om å vise forståelse for at foreldrene var syke. De sier at de opplevde at det heller ikke var plass til dem i denne relasjonen. Dette fikk dem til å føle seg usynlige. De sier at de ikke tror at det var noen voksne som egentlig forsto hvor vondt og vanskelig de hadde det. Det samme gjelder informantene i studien til Dunn (1993). De beskriver kontakten med helsevesenet som en negativ erfaring, og de begrunner det med at det ikke var noen som tok initiativ til å snakke med dem.

## Barns egne erfaringer av foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet

Forskning som beskriver barns egne erfaringer av sitt hverdagsliv, er en tredje kilde til kunnskap om hva det kan innebære for barn å vokse opp

med psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Forskningen gir innsikt i både hvilke praktiske og følelsesmessige problemer barna strever med, hva de gjør for å håndtere disse problemene, og hva slags støtte og hjelp de ønsker seg. Omfanget av forskningen er relativt beskjedent, men i sammenheng med utgangspunktet for denne boken er den viktig å kjenne til. Grunnen er at den bidrar til å synliggjøre barna som selvstendige, meningssøkende og meningsskapende subjekter på en helt annen måte enn det som er tilfellet med den dominerende forskningen. Det barna forteller, blir ikke primært forstått som tegn på at deres utvikling og helse står i fare for å bli skadet, men som meningsfulle uttrykk for hvordan livet ser ut fra deres perspektiv. Jeg mener at vi mangler kunnskap om hvordan de formene for erfaringer som blir formidlet i denne forskningen, blir håndtert når barna deltar i samtalegrupper.

## Foreldrenes problemer påvirker livet på en negativ måte

Et gjennomgående tema i den forskningen jeg har fordypet meg i, er at barn og unge opplever at foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet påvirker livet deres på en negativ måte (Ruud et al., 2015). Noen forteller at de har problemer med å sove. Andre forteller at de har dårlig matlyst, vondt i magen og problemer med å konsentrere seg på skolen (Ahlström, Skärsäter & Danielson, 2009). Ungdom mellom 15 og 18 år som deltok i det internettbaserte selvhjelpsforumet Snakkerommet (Trondsen, 2012b), sier at det er vanskelig for dem å leve et normalt liv. De knytter vanskelighetene både til relasjoner innad i familien og til relasjoner utenfor hjemmet.

## Tausheten rundt det som skjer i familien, er et stort problem

Et annet tema som går igjen, er at barn og unge opplever omgivelsenes taushet rundt foreldrenes sykdommer som et stort problem. De forteller at tausheten gjør seg gjeldende både innad i familien og i kontakt med andre voksne, som slektninger, lærere og helsepersonell. Noen barn og

unge sier at voksne snakker med dem om praktiske sider ved sykdommen, for eksempel at foreldrene må bruke medisiner, men at de aldri spør barna hvordan det går med dem (Backett-Milburn, Wilson, Bancroft & Cunningham-Burley, 2008; Mordoch, 2010; Mordoch & Hall, 2008; Trondsen, 2012b). Barn som ble intervjuet av Hilde Haug Fjone og hennes kollegaer (Fjone, Ytterhus & Almvik, 2009), beskriver en diffus følelse av at det var noe galt med foreldrene, men at de ikke forsto hva det var, fordi det ikke ble snakket om. Andre forteller at de først fikk kjennskap til hva som var galt når det skjedde dramatiske og skremmende ting, som innleggelse på psykiatrisk sykehus, selvmordsforsøk, akutte psykoser eller panikkanfall (Cogan, Riddel & Mayes, 2005; Trondsen, 2012a).

Ungdom som deltok i Snakkerommet (Trondsen, 2012b), sier at de ser på de voksnes taushet som et paradoks. Grunnen er at foreldrenes problemer så åpenbart påvirker livet i familien. De sier også at når voksne lar være å snakke med dem, blir de påført en ekstra byrde. Dramatiske hendelser, som at foreldrene forsvinner, begår selvmord eller blir tvangsinnlagt, oppleves som spesielt skremmende når ingen på forhånd har fortalt at de er psykisk syke.

## Ensomhet og annerledeshet

Et tredje tema som går igjen, er at barn og unge sier at de føler seg ensomme. Barn som ble intervjuet av den svenske sosionomen Margaretha Östman (2008), beskriver en opplevelse av å være helt overlatt til seg selv. De sier at all oppmerksomhet er rettet mot den syke, og at det ikke er noen som snakker med dem. De forteller også om en tiltakende følelse av å være annerledes på en negativ måte – at de opplever at omgivelsene ser på dem som unormale. De sier at de ikke inviterer venner med hjem fordi de frykter at foreldrene kan oppføre seg på måter som får vennene til å tenke ille om dem (Trondsen, 2012b; Östman, 2008).

Mange barn og unge sier at de ønsker noen å snakke med (Östman, 2008). De begrunner det både med at de trenger en forklaring på det som foregår, og med at det oppleves godt å fortelle andre hvordan de har det. Barn som har fått informasjon fra foreldrenes behandlere, sier at det har hjulpet dem å håndtere livssituasjonen bedre (Cogan et al., 2005). Barn og

unge som ble intervjuet av Östman (2008), sier at de satte pris på å delta i studien. Det ga dem mulighet til å snakke om sine egne erfaringer med en voksen som var interessert i å høre. Samtidig gir de uttrykk for at det å snakke med andre om det som skjer i familien, ikke er bare enkelt. De ønsker ikke å bli stemplet som annerledes, og de er derfor nøye med hvem de sier det til (Mordoch & Hall, 2008). Ungdom som deltok i Snakkerommet, forteller at det er vanskelig å betro seg til andre. De tror ikke at de som ikke har opplevd det samme som dem, vil forstå det de snakker om (Trondsen, 2012a).

## Følelsesmessige konsekvenser

Et annet tema barn og unge forteller mye om, er de følelsesmessige konsekvensene foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet har for dem (Ahlström et al., 2009; Fjone et al., 2009; Gladstone, Boydell, Seeman & McKeever, 2011; Trondsen, 2012a; Östman, 2008). Mange forteller om redsel og uro. De knytter disse følelsene til blant annet den uforutsigbarheten som preger foreldrenes atferd, og som kan føre til plutselige utbrudd av sinne og anklagelser. Ungdommene som deltok i Snakkerommet (Trondsen, 2012a), beskriver uforutsigbarheten og ustabiliteten som et stort problem. De sier at det er frustrerende at foreldrene den ene dagen kan virke normale, for så å være helt utilgjengelige den neste. De sier også at de synes det er vanskelig at tilsynelatende trivielle saker, som å be om et glass vann, kan utløse voldsomme utbrudd av sinne.

I de fleste studiene forteller barn og unge også om en redsel for genetisk arv. De sier at de vet at de tilhører en risikogruppe, og at de derfor hele tiden leter etter tegn på sykdom hos seg selv (Ahlström et al., 2009; Trondsen, 2012a). Ungdommene i Snakkerommet sier at de vet at det er omdiskutert i hvor stor grad psykisk sykdom er arvelig, men at de uansett frykter at den vanskelige barndommen deres kommer til å skade dem (Trondsen, 2012a).

I flere av studiene beskriver barn og unge også en sorg over at de ikke har «vanlige foreldre» og en «normal barndom» (Trondsen, 2012a). De sier at de savner foreldrene når de er innlagt, og at de lengter etter at de skal bli sånn som de var før de ble syke (Mordoch & Hall, 2008;

Skerfving, 2015). Barn som ble intervjuet av Östman (2008), gir uttrykk for at de er skuffet over at foreldrene ikke tar seg av dem på en ordentlig måte. Noen barn og unge beskriver en følelse av ambivalens. De sier at de pendler mellom kjærlighet, sorg, sinne, frustrasjon, skuffelse og usikkerhet (Mordoch & Hall, 2008).

Erfaringer av vold er også et tema i flere av studiene. Barn og unge forteller om vold og overgrep mot både dem selv, søsken og den friske forelderen. De sier også at de er redde for at foreldrene skal begå selvmord, og for at de selv eller noen andre i familien skal bli utsatt for vold (Ahlström et al., 2009; Riebschleger, 2004; Trondsen, 2012a; Östman, 2008).

## Barn og unge gjør mye for å greie seg

Barn og unge forteller også mye om hva de gjør for å greie seg. Noen sier at de prøver å tilpasse væremåten sin til foreldrenes humør og sinnstilstand. De prøver også å unngå situasjoner de vet kan virke opprørende eller provoserende. Spesielt prøver de å unngå situasjoner som gjør at foreldrene blir sinte eller triste. På denne måten prøver de å bevare en form for kontroll over hverdagslivet sitt (Ahlström et al., 2009; Fjone et al., 2009; Trondsen, 2012a).

Ifølge barn og unge er god kontroll viktig. Det gjør det mulig å opprettholde dagligdagse aktiviteter, ivareta relasjonen til den syke forelderen og bevare roen i hjemmet. De sier at det ikke bare er av hensyn til foreldrene at de prøver å ha en slik kontroll. De gjør det også for å ta vare på seg selv. De sier at de føler seg tryggere når de daglige rutinene fungerer. Derfor er de villige til å investere mye i å opprettholde «hverdagens flyt og rytme» (Almvik & Ytterhus, 2004; Backett-Milburn et al., 2008; Mordoch & Hall, 2008). En måte de gjør dette på, er ved at de deltar i dagligdagse aktiviteter som skole, fritidssysler og kontakt med venner. De tar også ansvar for gjøremål som matlaging, husarbeid, omsorg for yngre søsken og omsorg for den som er syk. Samtidig som de gjør mye av dette for å ivareta sine egne behov, beskriver mange barn og unge det også som følelsesmessig utmattende og slitsomt. De sier at de bruker mye tid på det, og at de ønsker mer praktisk hjelp hjemme (Backett-Milburn et al., 2008; Mordoch & Hall, 2008; Rose & Cohen, 2010; Trondsen, 2012b). Barna som

ble intervjuet av Östman, sier at de føler skyld over at de ikke er i stand til å ta så mye ansvar som de gjerne vil. Ungdommene i Snakkerommet sier at de synes det kan være vanskelig å gi fra seg ansvaret i de periodene foreldrene er bedre (Trondsen, 2012). Andre sier at de opplever at det er godt å være til nytte i familien. Noen gir uttrykk for at den motgangen og de vanskelighetene de er tvunget til å håndtere, har gitt dem økt selvfølelse og økt selvstendighet. Noen sier at de opplever seg mer empatiske enn vennene (Ahlström et al., 2009; Östman, 2008). Samtidig sier mange at de opplever at den innsatsen de gjør, i liten grad blir verdsatt av voksne.

Ungdom med foreldre som ruser seg (Backett-Milburn et al., 2008) forteller også at de prøver å passe på at foreldrene ikke skader seg når de er ruset. Ved behov kontakter de andre voksne som kan hjelpe dem. De påtar seg også mye ansvar for praktiske arbeidsoppgaver i hjemmet. Noen beskriver det som at de bytter roller med foreldrene. De forteller også hvordan de aktivt konfronterer foreldrene med rusmisbruket sitt, og at de fjerner rusmidler og brukerutstyr så foreldrene ikke skal finne det.

En annen måte barn og unge sier at de mestrer den vanskelige livssituasjonen sin på, er ved å fjerne seg fysisk fra foreldrene. De stenger seg inne på rommet, leser bok, setter på høy musikk eller ser på TV (Ahlström, Skärsäter & Danielson, 2011; Fjone et al., 2009; Trondsen, 2012). De går også ut med venner, gjør ting de synes er hyggelige, og forsøker å la være å tenke på det som skjer hjemme. Mange snakker positivt om det å delta i ulike former for sportsaktiviteter. De sier også at de setter pris på skolen fordi den gir dem muligheter til å komme ut og være sammen med andre. Noen nevner også det å komme vekk fra familien for en periode som verdifullt (Backett-Milburn et al., 2008; Fjone et al., 2009; Trondsen, 2012b).

## Livet kan også bestå av gode dager

Samtidig forteller barn og unge at livet deres ikke bare består av vanskelige, men også gode dager. Med det mener de dager der foreldrene har det bra og kan være mer sammen med dem. Noen barn sier at de får en følelse av glede inne i seg når foreldrene leser for dem, ser TV sammen med dem, hjelper dem med lekser eller leker med dem. De sier at det er godt når foreldrene spør hvordan de har hatt det på skolen, snakker

med dem når de spiser middag og gir dem en klem. Noen sier at de opplever det som veldig godt når foreldrene er i stand til å utføre vanlige praktiske gjøremål som å lage mat, vaske opp eller betale regningene sine (Riebschleger, 2004).

### Kontakt med hjelpetjenestene

Når det gjelder kontakten med de profesjonelle hjelperne, er det mange barn og unge som beskriver den som vanskelig. Ungdommene i Snakkerommet sier at det ikke er lett å etablere et tillitsfullt forhold fordi det ofte er knapphet på tid, og fordi de stadig møter nye personer (Trondsen, 2012b).

## Samtalegrupper for barn som har psykisk syke og rusavhengige foreldre

Samtalegrupper for barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre er en praksis av relativt ny dato. Da en gruppe fagfolk med tilknytning til Blakstad sykehus i 2001 tok initiativ til å starte et samtaletilbud for sine pasienters barn, var det et pionerarbeid i norsk sammenheng. Det representerte en arbeidsform som ikke tidligere var benyttet her i landet, men som fagmiljøer i andre land hadde beskrevet gode erfaringer med. Arbeidet bygget på kunnskap fra liknende tilbud i Sverige og England, som viste at barn mestret problemer og utfordringer knyttet til foreldrenes psykiske sykdommer på en bedre måte enn før, etter at de hadde deltatt i samtalegrupper (Aamodt & Aamodt, 2005; Glistrup, 2004; Halsa & Aubert, 2009; Kufås, Lund & Myrvoll, 2001). Tilbudet var i utgangspunktet et prøveprosjekt, men det ble oppfattet som så vellykket at det ble besluttet videreført. I dag eksisterer det som et samtaletilbud i regi av helseforetaket Vestre Viken under navnet «Du er ikke den eneste».

Fagpersonene fra Blakstad sykehus har ikke bare drevet banebrytende arbeid når det gjelder å snakke med pasientenes barn. De har også gjort en betydelig innsats ved å dokumentere eget arbeid og spre erfaringene sine til andre fagmiljøer. I dag finnes det liknende typer samtaletilbud over det meste av landet. I hovedtrekk bygger disse på den samme

forståelsen når det gjelder faglig tenkning, målsetting, innhold og organisering som det «Du er ikke den eneste» gjør. Samtaletilbud som brukes mye, er SMIL-grupper, utviklet av Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring ved Oslo universitetssykehus, Mestringsgrupper, utviklet av organisasjonen Voksne for barn, og BAPP-grupper, som drives i samarbeid mellom barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling på Levanger sykehus samt kommuner i Møre og Romsdal og Trøndelag. SMIL står som nevnt for «styrket mestring i livet» (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011), og BAPP står for «barn av foreldre med avhengighets- og psykiske problemer» (Rimehaug & Helmersberg, 2015).

Samtaletilbudene er tilrettelagt som aldersdelte grupper med avgrenset varighet, ledet av profesjonelle gruppeledere (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011; Voksne for Barn, 2008). Den viktigste målgruppen er barn i alderen åtte til tolv år. Det er utarbeidet detaljerte guider, håndbøker eller manualer for virksomhetene. I den videre teksten vil jeg benytte begrepet «manual» som en felles betegnelse. Jeg sikter da ikke til den typen nøye fastlagte prosedyrer som blir benyttet innenfor blant annet akuttmedisin, men til tekster som beskriver hvordan samtalegruppene skal organiseres og gjennomføres. I kapittel 6 vil jeg gi en grundigere redegjørelse for hvordan manualene til SMIL og Mestringsgrupper er bygget opp.

I manualene er samtalegruppene beskrevet som et helsefremmende og forebyggende hjelpetiltak. Det overordnede målet er å hindre at barn som har foreldre med psykisk sykdom eller rusavhengighet, selv skal utvikle problemer. Arbeidet bygger på psykoedukative eller psykopedagogiske prinsipper. I manualen til «Du er ikke den eneste» forklares psykopedagogikk som «de prosesser som gjør at kunnskap og kognitivt materiale får en dypere virkning ved at de knyttes til egne erfaringer og opplevelser» (Myrvoll et al., 2011, s. 6). Psykoedukasjon er et vanlig prinsipp også i samtalegrupper i andre land. Det er blant annet beskrevet som en velegnet arbeidsmåte når formålet er å redusere barns følelser av skyld og skam (Lauritzen, 2014; Reupert & Maybery, 2010). Et sentralt aspekt ved arbeidet er å øke barnas kunnskap om psykisk sykdom og rusavhengighet. Begrunnelsen for dette er at forskning viser at en av de viktigste årsakene til at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre selv utvikler

problemer, er at de mangler kunnskap om det som foregår i familien (Cooklin, 2006; Fraser, James, Anderson, Lloyd & Judd, 2006; Gladstone, 2010; Hammen, 2003; Reupert & Maybery, 2010; Rimehaug & Børstad, 2015; Solantaus & Toikka, 2006). Temaer det skal brukes mye tid på å snakke om i samtalegruppene, er hva psykisk sykdom og rusavhengighet er, hva sykdommene kan gjøre med foreldrene og barna, og hvordan hverdagen kan arte seg når en eller begge foreldrene har psykisk sykdom eller ruser seg. Det skal legges vekt på å gi informasjon som kan hjelpe barna til å forstå at det ikke er deres skyld at foreldrene er psykisk syke eller ruser seg, og at det ikke er noe de kan gjøre for at foreldrene skal bli friske. I manualene er det også presisert at det er barnas egne erfaringer som skal ligge til grunn for disse samtalene. Det vises til kunnskap som sier at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre har behov for å få sin virkelighetsoppfatning bekreftet, og at de trenger hjelp til å forstå og sette ord på det de har erfart (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011; Voksne for Barn, 2008).

Den faglige tenkningen er forankret i et ressurs- og mestringsperspektiv. En viktig målsetting er at barna skal få hjelp til å opparbeide strategier som kan gjøre dem i stand til å håndtere de vanskelige situasjonene som oppstår på grunn av foreldrenes psykiske sykdommer eller rusavhengighet. Blant annet skal de lære ikke å føle skyld og ansvar, å vite hvem de kan henvende seg til når de trenger støtte, trøst eller hjelp, og at de er selvstendige individer som har sine egne rettigheter og behov. Støtte fra et fellesskap med jevnaldrende i liknende livssituasjoner er også tillagt betydning. Et viktig mål for gruppene er at barna skal erfare at det er andre som strever med de samme problemene som dem, og at det kan være verdifullt å dele tanker og erfaringer med hverandre.

Det legges også vekt på at gruppene skal oppleves som et trygt og forutsigbart sted å være. En fast ramme og tilbakevendende elementer barna kan kjenne igjen fra gang til gang, er beskrevet som viktig. Gruppelederne skal framstå som positive voksenkontakter utenfor hjemmet. På den måten skal barna erfare at det finnes andre voksne enn foreldrene de kan henvende seg til når de trenger støtte og hjelp.

En annen målsetting er å styrke relasjonen mellom barna og foreldrene. Dette skjer ved at foreldrene blir involvert i arbeidet på ulike måter. Det

arrangeres foreldre- eller familiesamtaler i forkant av gruppevirksomheten, samlinger der både foreldre og barn deltar, samt egne foreldresamlinger. Den faglige begrunnelsen for dette er at foreldrene er den viktigste ressursen når det gjelder å få til varige endringer i barnas liv.

Det finnes også andre former for forebyggende intervensjoner rettet mot barn som lever i familier der en eller begge foreldrene har psykisk sykdom eller ruser seg, men som jeg ikke vil fokusere på i denne boken. Blant annet finnes det manualbaserte familieintervensjoner med og uten barns deltakelse (Beardslee, 2003; Reupert & Maybery, 2010; Solantaus & Toikka, 2006), spedbarnsintervensjoner for mødre med depresjon (van Doesum, 2015) og internettbaserte støttegrupper for ungdom (Trondsen & Rabbe, 2015).

## Eksisterende forskning om barns erfaringer med å delta i samtalegrupper

Til tross for den økte bevisstheten om hvor viktig det er å tilby god hjelp og støtte til barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, finnes det lite forskning som kan fortelle hvordan barn selv erfarer de tiltakene som blir iverksatt for å hjelpe dem. Ved søk i databasene SveMed+, PsycINFO, PubMed og ScienceDirect har det ikke lyktes meg å identifisere studier som eksplisitt er rettet mot det som foregår i samhandlinger mellom barn og profesjonelle.

Den studien som synes å ligge nærmest det som er denne bokens fokus, er doktorgradsstudien til den kanadiske antropologen Brenda McConnell Gladstone, *All in the same boat* (2010). Ved hjelp av intervjuer og deltakende observasjon har hun studert en støttegruppe for barn med psykisk syke foreldre, som i innhold og form minner mye om de samtalegruppene jeg har observert. I avhandlingen presenterer Gladstone detaljerte beskrivelser av situasjoner der gruppelederen og barna holder på med forskjellige typer aktiviteter og snakker sammen om forskjellige ting. På denne måten har den bidratt med kunnskap som var verdifull for meg under forberedelsene til mitt eget arbeid. Målsettingen med avhandlingen til Gladstone var imidlertid ikke å undersøke hvordan det barna fortalte, ble håndtert, men å undersøke om den kunnskapen som ble

formidlet til dem, var i samsvar med deres egne ønsker og behov. Gladstone konkluderer med at barna som deltok i støttegruppen, ble i stand til å håndtere relasjonen til foreldrene på en bedre måte etter deltakelsen enn de hadde gjort før. De ble også flinkere til å ivareta sine egne interesser og behov. Selv om de stadig var opptatt av å hjelpe de syke foreldrene, levde de mer uavhengige liv. Gladstone konkluderer med at barn som deltar i samtalegrupper, i større grad bør gis anledning til selv å definere hva slags kunnskap de vil ha om psykisk sykdom. Hun sier også at profesjonelle som leder slike grupper, i større grad må basere den kunnskapen de formidler, på barnas egen forståelse av sin egen livssituasjon. Hun hevder også at det å snakke om vanskelige temaer ikke bare er utfordrende for barn, men også for profesjonelle. Det den profesjonelle som ledet støttegruppen hun observerte, særlig så ut til å ha problemer med å snakke om, var fenomener som risiko, frykt og vold.

I en artikkel i tidsskriftet *Fokus på familien* oppsummerer den danske familieterapeuten Ingerlise Nordenhof (2009) sine erfaringer med å drive samtalegrupper for barn med psykisk syke foreldre over en periode på tre år. Formålet med gruppene var psykoedukasjon. Nordenhofs konklusjon er at det barn med psykisk syke foreldre først og fremst trenger, er hjelp til å finne mening i erfaringer de selv har gjort. Hun sier at det var gjennom dialoger om sine egne erfaringer, og ikke gjennom å få formidlet generell kunnskap om psykisk sykdom, at barna opplevde at de fikk styrket selvfølelsen sin og utvidet handlingsrommet sitt. Hun sier også at det var denne formen for hjelp barna selv etterspurte. De sa at det de ønsket å gjøre i gruppene, var å snakke om hvordan de hadde det, og å gjøre ting som handlet om dem.

En internevaluering av «Du er ikke den eneste» (Kufås, 2002) konkluderer med følgende:

> Erfaringene fra barna som deltok er at de opplevde lettelse over å kunne uttrykke tanker, bekymringer og erfaringer med andre barn i samme situasjon som dem. Noen av barna rapporterte at de hadde blitt mer bevisste i forhold til egne behov og roller i familien, og at de hadde blitt flinkere til å sette grenser.

Evalueringen er utført på bakgrunn av en brukerundersøkelse der barna ble bedt om å fylle ut et spørreskjema der de fleste spørsmålene hadde

faste svaralternativer. Hovedtyngden av spørsmålene dreiet seg om hva de syntes om samtaletilbudet, og om de hadde endret seg gjennom å delta, eventuelt på hvilke måter. Ifølge rapporten som formidler resultatet av evalueringen, er hovedinntrykket at barna likte seg i gruppene og hadde hatt utbytte av å være der. Samtlige uttrykte at de etter deltakelsen vet at psykisk sykdom ikke er noens feil, og at de har rett til å ha det bra, selv om noen av deres nærmeste har det dårlig. Mange sa at det hadde blitt lettere for dem å snakke med hverandre i familien, å be om hjelp og å gi uttrykk for følelser. De sa også at det hadde vært betydningsfullt å treffe barn med liknende erfaringer som dem selv.

«Du er ikke den eneste» er også evaluert av NOVA (Solberg, 2003). Formålet var å finne ut om barna som hadde deltatt i samtalegruppene, hadde fått det bedre, og i tilfelle hvorfor. Evalueringen er basert på intervjuer med prosjektets ledelse og medarbeidere. I intervjuene blir de bedt om å reflektere over hva gruppene har gitt barna. Ifølge Anne Solberg, som har gjennomført evalueringen, viste gruppelederne stort engasjement for arbeidet sitt. De var også samstemt i sine vurderinger av at samtaletilbudet ga barna mye. De baserte disse vurderingene på egne observasjoner, og på det faktum at det var lite frafall i gruppene. Barna møtte opp til hver samling og viste engasjement overfor det som foregikk. Gruppelederne støttet også vurderingene sine på etablert skriftlig kunnskap om hvilke behov barn med psykisk syke foreldre har, samt på egne erfaringer fra flere års klinisk virksomhet. Solberg konkluderer med at tilbudet fungerer godt som forebyggende helsearbeid. Samtidig etterlyser hun en kvalitativ tilnærming som kan gi en bedre forståelse av barns egne opplevelser av deltakelsen. Hun peker også på at det å drive et godt psykopedagogisk gruppetilbud krever noe langt mer av profesjonelle enn å tilegne seg bestemte teknikker. Ifølge Solberg er en avgjørende forutsetning for at gruppetilbudet tilsynelatende har fungert så godt for barna, at gruppelederne har hatt kompetanse og evne til refleksjon og dialog.

Høgskolen i Lillehammer ved Astrid Halsa og Anne-Marie Aubert (2009) har også evaluert «Du er ikke den eneste». Evalueringen bygger på dokumentanalyser, evalueringsskjemaer fra barn, spørreskjema til foreldre og kvalitative intervjuer med utvalgte barn og foreldre. Et av målene med evalueringen var å undersøke barnas opplevelser og tilfredshet med

tilbudet. Ifølge Halsa og Aubert forteller barna at deltakelsen har ført til at de har fått kunnskap og innsikt i hvordan sykdommen kan påvirke foreldrenes atferd. Samtidig sier de at det mest nyttige med å være med i gruppene har vært å møte andre barn med liknende tanker og opplevelser som dem selv. Gjennom å lytte til andres fortellinger har de fått hjelp til å sette ord på egne tanker og følelser. Barna gir også uttrykk for at de har likt å delta i gruppene og har hatt utbytte av det. De sier at de etter deltakelsen kjenner sine egne rettigheter og behov bedre enn før. De har lært at det ikke er barns ansvar å hjelpe voksne, at psykisk sykdom ikke er noens feil, og at barn har rett til å ha det bra, selv om foreldrene ikke har det. Samtidig peker Halsa og Aubert på at det er stor forskjell mellom hva barna mener om samtaletilbudet generelt, og hvilken direkte betydning de mener at det har hatt for deres egen livssituasjon. Mens nesten alle sier at tilbudet har vært bra, er det bare litt over halvparten som sier at det har ført til endringer i måten de håndterer hverdagslivet sitt på.

BAPP-programmet er evaluert av Anne Svendsen (2004). Evalueringen er gjennomført som en brukerundersøkelse der fem barn og fem foreldre ble intervjuet. Barna og foreldrene ble intervjuet sammen. Ifølge evalueringsrapporten var det vanskelig å få barna til å snakke i intervjuene. De fleste sa svært lite. På spørsmål om hva de syntes om det de hadde opplevd i gruppene, svarte de ofte med enstavelsesord. Det barna likevel nevner som positivt, er det sosiale samværet med gruppelederne og de andre barna, servering av saft og boller og muligheten til å leke. De trekker også fram besøket av en lege som forklarte om psykisk sykdom og rusavhengighet. Barna sier at de, etter deltakelsen i gruppen, skjønner mer av sykdommen og av hvordan foreldrene har det, og at det har blitt lettere for dem å snakke med foreldrene om problemene i familien.

I perioden fra januar 2013 til januar 2014 gjennomførte SINTEF en evaluering av SMIL (Theisen & Ådnanes, 2014). Evalueringen er todelt. Den første delen tar for seg problemstillinger knyttet til organisering, implementering, struktur og kostnader. Den andre tar for seg deltakernes opplevelser og utbytte av å delta i hjelpetiltaket. Denne delen av evalueringen har en kvalitativ tilnærming. Den er basert på telefonintervjuer og individuelle dybdeintervjuer med profesjonelle, barn og foreldre. Sju barn og tre foreldre er intervjuet. Ifølge forfatterne er hovedinntrykket at

de fleste barna som ble intervjuet, opplevde det som positivt å delta, og at de har hatt nytte av det, sett i lys av målsettingen med tiltaket. Det barna og ungdommene særlig peker på som positivt, er at de har erfart at de ikke er alene om livssituasjonen sin, og at foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet ikke er deres skyld.

En evaluering som skiller seg fra de andre ved at den retter et mer kritisk blikk mot aktiviteten i samtalegruppene, er professor i helsevitenskap Borgunn Ytterhus' og høyskolelektor i sykepleie Sigrun Aasen Frigstads evaluering av et kommunalt aktivitetstilbud for barn med psykisk syke mødre (Frigstad & Ytterhus, 2008). Evalueringen konkluderer med at det er liten grunn til å tro at tiltaket bidrar til å gjøre hverdagslivet til barna enklere på sikt. Det fungerer mest som et hyggelig avbrekk i hverdagen. En kritikk som reises, er at tilbudet ikke i tilstrekkelig grad tar hensyn til at barn med psykisk syke foreldre er en uensartet gruppe. Fordi gruppetilbudet i så stor grad tillegger barna like behov, mener forfatterne at det kan bidra til økt stigmatisering. De etterlyser et barneperspektiv der barnas mangfold kommer mer til syne. De peker også på at tiltaket har et behandlingsaspekt som trolig ikke er til nytte for noen. For de av barna som lever i alvorlig risiko, vil den behandlingen som tilbys, neppe være tilstrekkelig. Samtidig ville de barna som stort sett sliter med mangel på praktisk støtte og hjelp, trolig hatt mer glede av en personlig assistent eller støttekontakt som kunne ha hjulpet dem med å lage mat, vaske klær og kjøre dem til fritidsaktiviteter. Frigstad og Ytterhus hevder at den viktigste måten profesjonelle kan bidra til å ivareta barnas behov på, er ved å gjøre det sosiale nettverket deres bedre og få hverdagen til å flyte tilstrekkelig godt ved å sørge for hjelp til praktiske gjøremål. De konkluderer med at tiltaket svarer mer på myndighetenes krav om rask iverksettelse av hjelpetiltak enn på barnas behov for tilpasset kunnskap, støtte og hjelp.

KAPITTEL 3

# Fortellinger som analytisk grep

## Å utforske tekster som beskriver levde erfaringer

Som beskrevet i bokens innledningskapittel er forskningsprosjektet basert på deltagende observasjon i syv samtalegrupper og oppfølgende samtaler med barna som deltok og de profesjonelle som ledet gruppene. Da dette var gjennomført, begynte arbeidet med å analysere tekstene jeg hadde skrevet i etterkant av observasjonene. Formålet var å organisere dem på en måte som kunne hjelpe meg å stille andre spørsmål enn det jeg hadde sett var mulig da jeg skrev dem ned, og å gi dem en form som kunne gjøre det jeg hadde erfart, tilgjengelig for andre.

Den norske filosofen Anders Lindseth og den svenske sykepleieforskeren Astrid Norberg (Lindseth & Norberg, 2004) har utviklet en analysemetode for å utforske tekster som beskriver menneskers levde erfaringer. Metoden er forankret i en hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapstradisjon, og den er basert på Paul Ricoeurs lære om at fortolkning kan skje gjennom en prosess som består av tre trinn. I korthet går metoden ut på at forskeren først foretar en naiv lesning av teksten som helhet. Målet er å komme fram til en forståelse av fenomenet den beskriver gjennom å stille seg mest mulig åpen for dens innhold. Det neste trinnet er en strukturell analyse der teksten deles opp i meningsbærende enheter som siden skal kondenseres. De meningsbærende enhetene kan være en del av en setning, en eller flere hele setninger eller en større del av teksten. Poenget er at hver enhet kun skal formidle én mening. Med «kondensering» mener Lindseth og Nordberg at den essensielle meningen i hver enhet uttrykkes så presist som mulig, i et dagligspråk.

De kondenserte meningsenhetene skal så sorteres. De som er like, skal samles i undertemaer, temaer og hovedtemaer, som deretter skal reflekteres over i lys av den naive forståelsen. Dersom det ikke er samsvar mellom meningen i den naive forståelsen og den strukturelle analysen, må teksten leses på nytt med tanke på å formulere en ny naiv forståelse. Deretter må det foretas en ny strukturell analyse. Prosessen skal fortsette slik fram og tilbake til den naive forståelsen kan valideres av den strukturelle analysen. Hovedtemaene, temaene og undertemaene skal så sammenfattes og reflekteres over i lys av forskningsspørsmålene og studiens kontekst. Til slutt, i tredje trinn, skal teksten leses på nytt i sin helhet. Med utgangspunkt i den naive forståelsen og de validerte temaene presenteres så en fortolket mening.

Ut fra det som var studiens fokus, vurderte jeg metoden til Lindseth og Nordberg som et godt egnet redskap til å analysere tekstene jeg hadde skrevet. Jeg likte spesielt godt at den la opp til å veksle mellom å forholde seg til ulike deler av teksten og teksten som helhet. Jeg tenkte at det ville gjøre det mulig å rette oppmerksomheten mot både det konkrete og det partikulære i hver enkelt samhandlingssituasjon og å sette det konkrete og nære inn i en større meningssammenheng. Jeg bestemte meg for å benytte metoden, og jeg startet med å lese tekstene gjentatte ganger i sin helhet. Dette var et omfattende arbeid. Omfanget var så stort at jeg raskt innså at jeg var nødt til å gjøre noe for å gi lesningen en retning. Samtidig som jeg la vekt på å stille meg mest mulig åpen for tekstenes innhold, valgte jeg derfor å lese dem med tanke på å besvare delspørsmålene.

Mens jeg leste, ble jeg i økende grad oppmerksom på at det var ett fenomen som gikk igjen i mange av tekstene. Det var beskrivelser av situasjoner der barn formidlet erfaringer, tanker og følelser som ikke ble gjort til tema i den videre samhandlingen. Dette var et fenomen jeg også hadde lagt merke til da jeg var til stede i samtalegruppene som observatør, men som jeg da ikke hadde opplevd som like tydelig og gjennomgripende som når jeg så det beskrevet med ord. Jeg bestemte meg for å utforske fenomenet nærmere, og jeg formulerte følgende naive forståelse:

> Samtalegruppene jeg har observert, framstår som en praksis der barnas egne erfaringer av foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet bare i begrenset grad blir gjort til tema.

Ifølge Lindseth og Nordberg skulle det neste trinnet i prosessen være å dele tekstene opp i meningsbærende enheter. Jeg arbeidet lenge med å få det til, men måtte til slutt gi opp. Mange av de beskrevne samhandlingssituasjonene var så komplekse at jeg ikke greide å se hvordan jeg skulle kunne trekke ut én essensiell mening. Jeg opplevde også at jeg i arbeidet med å identifisere de meningsbærende enhetene fjernet meg fra det konkrete og partikulære i hver enkelt situasjon og dermed også fra det enkelte barnet som et selvstendig, meningssøkende og meningsskapende subjekt. Jeg bestemte meg for å legge metoden vekk og finne en annen måte å analysere tekstene på.

Samtidig opplevde jeg at den naive forståelsen inneholdt noe som det ville være verdifullt å se nærmere på. Den beskrev et aspekt ved samhandlingene mellom gruppelederne og barna som det ikke hadde lyktes meg å se tematisert i eksisterende forskning om samtalegrupper. Det var også et aspekt som brøt med det jeg forventet. I forkant av observasjonene hadde jeg trodd at jeg kom til å høre mange og lange samtaler om vonde og vanskelige hendelser fra barnas hverdagsliv.

Jeg bestemte meg for å avgrense den videre analysen til beskrivelser av situasjoner der barn fortalte om erfaringer, tanker og følelser som *ikke* ble gjort til tema i den videre samhandlingen. Dette er en avgrensning som absolutt kan problematiseres. Det kan argumenteres for at den har ført til at bildet som blir tegnet av samtalegruppene, er for snevert og unyansert. Det kan også argumenteres for at jeg gjennom avgrensningen har gjort det mulig å trekke konklusjoner jeg allerede hadde bestemt meg for. Jeg har tatt disse innvendingene alvorlig, tenkt nøye over dem og kommet fram til at hensikten med avgrensningen ikke har vært å tilsløre eller skjule, men tvert imot å åpne. Gjennom avgrensningen søkte jeg å etablere det fokuset jeg mente ville være best egnet til å utforske det aspektet ved samhandlingene mellom gruppelederne og barna som gjorde særlig inntrykk på meg. Som jeg tidligere har redegjort for, har målet ikke vært å gi en fullstendig redegjørelse for alt som foregikk i samtalegruppene jeg har observert, men å rette oppmerksomheten mot ett bestemt perspektiv, slik den danske filosofen Søren Kjørup beskriver er formålet med en fortolkende studie: «Det er nemlig slet ikke tale om at udvide vor *viden,* men måske snarere om at skabe *forståelse,* give et perspektiv, markere

en synsmåde, påpege sammenhænge og henlede opmærksomheden på bestemte ting» (Kjørup, 1997, s. 12).

Det perspektivet jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot, er hvilke muligheter barn i samtalegrupper for barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre får til å stå fram som selvstendige, meningssøkende og meningsskapende subjekter. Dette betyr at det helt sikkert har foregått ting i samhandlingene mellom gruppelederne og barna som har vært av betydning for dem, men som jeg ikke løfter fram.

## En vei til forståelse av menneskelig samhandling

I stedet for å fullføre metoden til Lindseth og Nordberg valgte jeg fortellinger, eller narrativer, som analytisk grep. I litteratur om narrativ analyse er det beskrevet som en spesielt godt egnet analyseform i studier der mennesket betraktes som et meningssøkende og meningsskapende subjekt. Samtidig finnes det ingen entydig definisjon av hva en fortelling er, og av hva det vil si å bruke fortellinger i studier av menneskelig samhandling. Begrepet blir brukt på forskjellige måter i forskjellige fagdisipliner og sammenhenger. En forståelse de ulike tilnærmingsmåtene likevel synes å dele, er at grunnen til at fortellinger er så godt egnet til å studere mennesket som et meningssøkende og meningsskapende subjekt, er at det er vesentlige likhetstrekk mellom fortellingen som språkform og menneskers erfaringer og handlingsliv (Hovland, 2011; Ricoeur, 1984 Rothuizen, 2013). Den britiske filosofen Alasdair MacIntyre sier: «It is because we all live out narratives in our lives and because we understand our lives in terms of narratives that we live out that the form of narrative is appropriate for understanding the actions of others» (MacIntyre, 1981, s. 212).

En sentral forestilling innenfor narrativ teori er nettopp at begrepet fortelling – ut over å referere til litterære fortellinger – kan si noe vesentlig om hvordan vi forstår og gir mening til menneskelig erfaring, identitet og handling (Hovland, 2011). I et av sine store verk, *Temps et récit* (med engelsk tittel *Time and narrative*), argumenterer Paul Ricoeur for at det er en klar forbindelse mellom fortellerteori og handlingsteori. Han sier at grunnen til at vi umiddelbart kjenner igjen en fortelling når vi hører den,

er at fortellingen som språkform bygger på en forutforståelse av verden som vi kan kjenne igjen fra vårt eget handlingsliv: «[L]iterature would be incomprehensible if it did not give a configuration to what was already a figure in human action» (Ricoeur, 1984, s. 64).

For at leseren skal få en best mulig forståelse av hvorfor jeg har valgt å analysere tekstene jeg skrev i etterkant av observasjonene, som fortellinger, er det to spørsmål jeg mener det er viktig å se nærmere på. Det ene er hva som kjennetegner menneskers erfaringer og handlinger. Det andre er hvilke aspekter ved disse erfaringene og handlingene fortellinger er egnet til å kaste lys over.

Med henvisning til Ricoeurs filosofi argumenterer den norske teologen Beate Indrebø Hovland (2000, s. 230) for at det som kjennetegner menneskelige handlinger, er at de aktiverer et nettverk av momenter som alle må tas med i betraktning dersom en handling skal kunne framstå som forståelig. Det første momentet er at handlingene våre alltid har et formål. Vi ønsker å oppnå noe med det vi gjør. I noen situasjoner kan vi ha en bevisst forestilling om hva dette er, forut for handlingen. I andre situasjoner kan det være mer eller mindre ubevisst. Et formål er således noe annet enn et resultat som kan forutsies. Hovland sier at den måten vi ofte blir klar over formålene våre på, er ved at de langsomt kommer til syne mens vi er i ferd med å handle.

Det andre momentet er at handlingene våre alltid er motivert. Med det menes at vi kan forklare dem – i alle fall delvis – ved å oppgi grunnen til at de blir utført. Vi trenger ikke å ha et bevisst forhold til motivene våre for å kunne handle, men de må være der. Vi handler alltid av en grunn. Hovland understreker at motivet for en handling ikke er det samme som årsaken til en fysisk hendelse. Under ellers like betingelser vil et årsak–virkning-forhold alltid gi samme resultat. Virkningen vil være determinert av årsaken. Et menneske som handler under de samme omstendighetene vedkommende har handlet under tidligere, kan imidlertid handle ut fra et helt annet motiv. Hovland sier at motivet er den grunnen som den handlende lar handlingen beveges av, ikke noe som determinerer den.

Det tredje momentet er at både motivene og formålene knyttet til en handling må tilskrives personen som handler, den som er handlingens

aktør. Det fjerde momentet dreier seg om ansvarlighet. Fordi aktørenes handlinger er deres egne, regnes de som ansvarlige for dem, og for noen av de konsekvensene handlingene kan føre til for andre. Det femte momentet dreier seg om handlingenes kontekstuelle omstendigheter. Handlingene våre finner alltid sted innenfor moralsk betydningsfulle kontekster som avgjør hva slags handling det er snakk om. Selv ikke små, tilsynelatende trivielle handlinger er meningsfulle i seg selv. De får sin mening og blir sakssvarende innenfor et større rammeverk. For eksempel vil formålet med å rekke opp en hånd være et annet i et klasserom enn på et karismatisk møte – eller på jakt etter en taxi i New Yorks gater. Det sjette momentet dreier seg om samhandlinger med andre. Handlingene våre involverer som oftest andre mennesker. Det sjuende og siste momentet handler om mening. Uansett hvor rutinemessig eller triviell en handling gir inntrykk av å være, vil den være del av et større prosjekt: aktørens forsøk på å leve et meningsfullt liv.

Ifølge Hovland (2000, s. 232) utgjør dette nettverket av momenter det erfaringsgrunnlaget som det er nødvendig å ta hensyn til dersom en handling skal kunne framstå som forståelig, og den narrative strukturen vokser ut av dette nettverket av momenter. Det som kjennetegner en fortelling, er nettopp at den setter en rekke av enkelthendelser – som hver for seg kan framstå som uforståelige – inn i en sammenheng hvor den enkelte hendelsen får mening fra den helheten den inngår i, samtidig som helheten får mening fra hver enkelt hendelse (Hovland, 2011, s. 14). I denne helheten vil også hendelsen og aktøren bli knyttet sammen. En fortelling er alltid noe mer og noe annet enn en ren oppramsing av noe som har hendt. Det er ikke tilfeldig hvilke hendelser vi velger å fortelle om. Som oftest dreier det seg om noe i livet vårt som byr på motstand, som forstyrrer eller utfordrer det vi så langt har holdt for riktig og sant. Utvalget av hendelser, ordvalg og måten de ulike karakterene beskrives på, sier derfor minst like mye om hva fortelleren anser som viktig og verdifullt, som om hva som faktisk har hendt (Hovland, 2011, s. 15–16).

Samtidig vil vår forståelse av hva det er som står på spill i en konkret situasjon, alltid henge sammen med den større forståelsen vi har av hva det vil si å være menneske i verden. Skjult i de partikulære beskrivelsene vil det derfor finnes mer allmennmenneskelige fenomener og generelle,

meningsbærende strukturer. På denne måten vil det å lytte til enkeltmenneskers fortellinger kunne være en viktig kilde til forståelse av fenomener vi i dagliglivet tar for gitt og ikke tenker over.

Menneskelige handlinger og fortellinger har også det til felles at de dreier seg om en bevegelse fra det som var, til det som skal bli. Sentralt i Ricoeurs narrative teori står menneskets grunnleggende behov for å orientere seg i sin tidlige eksistens. I bind 1 av *Time and narrative* (Ricoeur, 1984, s. 59–64) viser Ricoeur til Augustin, som ser på tiden som en trefoldig nåtid: en nåtid av fortidige ting, en nåtid av nærværende ting og en nåtid av framtidige ting. Ricoeur sier at når vi handler, setter vi disse tre tidene i en orden i forhold til hverandre. Alle handlinger som skjer i nåtid, har en referanse, både til det som har gått forut, og til det vi ser for oss at vil komme. I enhver handling i nåtid finnes det både et «før» og et «etter». Tidligere handlinger og hendelser er med på å bestemme den nåværende aktiviteten. Denne er igjen rettet mot et mål som ligger foran oss. Ricoeur sier at det kun er gjennom å bli fortalt at vår opplevelse av tiden kan bli forståelig.

Noe av det som kjennetegner en fortelling, er at den framviser et samspill mellom ulike karakterer og hendelser som utfolder seg over en viss tid. Selv om hendelsene ikke blir formidlet i kronologisk rekkefølge, vil det i enhver fortelling implisitt være en fortid, en nåtid og en framtid. Det er de hendelsene som er utvalgt, og måten de er satt sammen på, som former fortellingens handling eller plott. Det er dette plottet som gjør fortellingen til noe annet enn en ren gjengivelse (Hovland, 2011, s. 15).

Fortellingens språk er dagligspråket. Som jeg tidligere har forklart, er dette et språk som ikke låser betydningen av en hendelse i fastlagte begreper på den måten fagspråket gjør, men som gjør det mulig å forholde seg til hendelsen på flere forskjellige måter. Det at fortellinger er konkrete og detaljerte i sine beskrivelser, gjør samtidig at de har lett for å fange oppmerksomheten vår og engasjere. Fortellinger påvirker ikke gjennom argumenter, men gjennom å trekke leseren inn i konkrete hendelser og situasjoner (Hovland, 2011, s. 17).

Jeg har til sammen utarbeidet ni fortellinger. Hver av dem beskriver én konkret samhandlingssituasjon der både barn og gruppeledere deltar. Noen av fortellingene består av relativt lange beskrivelser av én hendelse

som fant sted i én gruppe, andre er satt sammen av hendelser fra ulike grupper. Også på dette stadiet i forskningsprosessen har jeg benyttet delspørsmålene til å gi arbeidet retning. Ut over det har jeg ikke fulgt noen fastlagt prosedyre eller systematikk. Jeg har valgt ut de situasjonene som har berørt meg på den måten at de fikk meg til å stoppe opp, tenke og stille spørsmål.

Framgangsmåten har særlig vært inspirert av arbeidet til to forfattere. Den ene er den norske sosiologiprofessoren Dag Album, som i sin bok *Nære fremmede: Pasientkulturen i sykehus* (Album, 1996) beskriver en studie der han var deltakende observatør på et sykehus. Formålet var å undersøke hvordan pasienter forholder seg til hverandre når det ikke er helsepersonell til stede. Album beskriver hvordan han vekslet mellom å oppholde seg blant pasientene og trekke seg tilbake til kontoret sitt for å skrive ned det han hadde sett og hørt. Etter at han var ferdig med observasjonene, leste han notatene grundig og skrev kommentarer i margen. Deretter la han notatene vekk. Han tok dem bare fram noen få ganger, når han ønsket å hente et sitat. Den ferdige boken er utformet som en fortelling. Album sier at den er skrevet ut fra det han hadde i hodet. Like før den var ferdig, leste han gjennom notatene på nytt. Han oppdaget da at de inneholdt mye han ikke hadde fått med. Album sier at fortellingen som er beskrevet i boken, på en måte er smal og fattig i forhold til det han hadde lagt merke til og skrevet ned. Samtidig er den også rikere fordi den binder sammen mange enkelthendelser og gir dem mening. Boken er således ikke den eneste riktige fortellingen om livet blant pasienter på sykehus, men den beskriver noe av det viktige som foregår.

Den andre forfatteren er den danske pedagogen Jan Jaap Rothuizen. I artikkelen «At finde sin fortelling» (Rothuizen, 2013) beskriver han erfaringer fra et kunnskapsverksted der profesjonelle bruker fortellinger som utgangspunkt for refleksjoner over egen praksis. Rothuizens poeng er at det å finne sin personlige fortellerstemme kan være en lang og krevende prosess. Han sammenlikner det som skjer når deltakerne i kunnskapsverkstedet utarbeider fortellingene sine, med det vi gjør når vi bearbeider belastende situasjoner. Vi forteller den samme hendelsen om og om igjen til den faller på plass. Rothuizen sier at det som kjennetegner en god fortelling, er at den gir en opplevelse av gjenklang. Med det mener han at

den formidler noe gjenkjennbart, noe som gjør at vi blir berørt og får lyst til å gå inn i den og undersøke den nærmere.

Fra Album har jeg hentet en forståelse for betydningen av å stole på egne erfaringer og min egen intuisjon. Jeg har blitt meg mer bevisst at det ofte står noe viktig på spill i situasjoner som berører meg. Fra Rothuizen har jeg lært at det å få en dypere forståelse for det som berører, er en prosess som kan kreve både tid og ettertenksomhet. De ni fortellingene lå ikke ferdig i tekstene mine. I prosessen med å skrive dem fram har jeg lagt vekt på å finne måter å beskrive de forskjellige samhandlingssituasjonene på som gjør det mulig å utforske ikke bare det jeg konkret har hørt og sett, men også noe av det vage og uforståelige jeg fornemmet var i spill i samhandlingene, men som jeg ikke forsto hva var.

I forbindelse med dette analysearbeidet utarbeidet jeg en del fortellinger som senere ble forkastet. Grunnen var at jeg fikk lite ut av å lese dem. De vekket ingen gjenklang hos meg. Det at jeg i kapittel 5 kommer til å beskrive akkurat ni fortellinger, er derfor litt tilfeldig. I seg selv mener jeg heller ikke at antallet fortellinger er det som er vesentlig. Det som er avgjørende, er at de ni fortellingene beskriver forskjellige typer samhandlingssituasjoner på måter som gjør det mulig å gå inn i dem og utforske dem nærmere. Gjennom å legge fortellingene fram i ulike faglige sammenhenger har jeg fått bekreftet at det de formidler, også er gjenkjennbart for andre. Jeg har også fått tilbakemeldinger om at fortellingene har berørt de som har lest eller lyttet til dem. Dette gjør at det er grunn til å tro at de vil kunne ha overføringsverdi ut over det særegne og partikulære som beskrives.

## Kritisk ettertanke

En kritikk som kan reises mot det å bruke fortellinger som analytisk grep i studier av menneskelig samhandling, er at fortellingene alltid vil være skrevet fram fra et individuelt perspektiv. Det finnes en forteller, en unik person med sin måte å se verden på. Det er denne personen som gir fortellingen dens særegne form. En fortelling vil derfor aldri være en nøytral gjengivelse av noe som har hendt. Samtidig ligger muligheten til ny innsikt nettopp i erfaringen av at samme hendelse kan bli gjenfortalt på flere

forskjellige måter. Jeg vil komme tilbake til dette og utdype det nærmere i kapittel 4.

Et annet spørsmål som kan være relevant å stille, er hvilket forhold det er mellom de ni fortellingene jeg har utarbeidet, og de faktiske hendelsene fortellingene er basert på. Er fortellingene representative for det som foregikk i samtalegruppene jeg var til stede i, eller er de uttrykk for en form for diktning?

Forholdet mellom historiske gjengivelser og diktning er et spørsmål som har vært drøftet til alle tider. Et sentralt bidrag til denne diskusjonen er den greske filosofen Aristoteles' (384–322 f.Kr.) skrift *Poetikken*, som på norsk har fått tittelen *Om diktekunsten* (Aristoteles, 2004). *Poetikken* er en 2300 år gammel analyse av diktningens egenart og virkemidler. Spesielt tar den for seg tragedien som diktningsform. Aristoteles innleder skriftet ved å slå fast at alle former for diktning i sin natur er etterlikninger. Han beskriver tragedien slik:

> [Som] efterligning av en alvorlig, i seg selv avsluttet handling av et visst omfang, i et forskjønnet språk, forskjønnet på forskjellig måte i efterligningens forskjellige deler, en efterligning av mennesker i direkte handling, ikke en fortellende efterligning, og gjennom frykt og medlidenhet fører den til den renselse som hører slike sinnsstemninger til. (Aristoteles, 2004 s. 31)

Det er særlig fire begreper som står sentralt i Aristoteles' redegjørelse for tragedien. Det første er begrepet *mimesis*, som betyr etterlikning. Ifølge Aristoteles er tragedier etterlikninger, «ikke av mennesker, men av handling og liv, og lykke og ulykke, for også lykke og ulykker er handling, og målet er en handling, ikke en egenskap» (Aristoteles, 2004, s. 32–33).

Det andre sentrale begrepet er *peripeteia*, som betyr omslag. Tragedien er kjennetegnet av at det skjer en endring i teksten, en endring som snur hele situasjonen på hodet. Den som ser, hører eller leser en tragedie, ser verden i et nytt lys. Aristoteles sier at det skjer et omslag fra uvitenhet til viten. Grunnen til at dette omslaget inntreffer, er *anagnorisis*, som betyr gjenkjennelse. I etterlikningen kjenner vi igjen allmenne menneskelige fenomener som også har relevans i vårt liv. Vi kjenner igjen det generelle i det spesielle. Dette vekker medlidenhet eller frykt i oss. Det er omslaget og gjenkjennelsen som utgjør kjernen i tragediens struktur, og som er

dens sterkeste virkemidler. Det siste sentrale begrepet er *katharsis*, som betyr renselse. Gjennom de følelsene tragedien vekker i oss, lærer vi noe essensielt om hva det vil si å være menneske.

Ifølge Aristoteles er det først og fremst gjennom strukturerte etterlikninger vi mennesker lærer noe nytt. Han beskriver det å etterlikne som en aktivitet vi holder på med hele livet, og som vi finner stor glede i. Grunnen er at vi, gjennom våre egne og andres etterlikninger, kan få innsikt i grunnleggende menneskelige fenomener. På den måten er diktning en kunstform som spiller en avgjørende rolle for vår moralske utvikling. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at det er i komposisjonen av handlingsforløpet, ikke i enkeltpersoners karaktertrekk, at muligheten til gjenkjennelse ligger.

Slik Aristoteles beskriver det, er forskjellen på historiske gjengivelser og diktning at mens historisk gjengivelser dreier seg om å gi en mest mulig korrekt beskrivelse av konkrete enkelthendelser, dreier diktning seg om å sette hendelsene inn i en struktur som kan bevege oss i retning mot innsikt i grunnleggende menneskelige fenomener som eksisterer uavhengig av tid og sted. Den norske historieprofessoren Paul Knutsen (2016) sier at diktningen på denne måten kan synliggjøre de delene av virkeligheten historikere ikke beskjeftiger seg med, fordi de ikke er kildebelagt. Dikteren kan fylle ut de arkene historikeren har etterlatt tomme. Gjennom diktningen kommer vi derfor nærmere virkeligheten enn vi gjør gjennom historiebøkene. Knutsen argumenterer samtidig for at diktningens egenart gjør at det ikke er relevant å stille de samme typene sannhetskrav til et diktverk som til et historieverk. Han viser til Aristoteles, som sier at dersom dikteren i sin virksomhet trer inn på historikerens domene, fratar ikke dette ham eller henne den opphøyde posisjonen som dikter. «Og skulle det hende at han dikterisk skaper noe som faktisk er hendt, så er han ikke derfor i mindre grad dikter» (Knutsen, 2016).

De ni fortellingene jeg har utarbeidet, beskriver konkrete samhandlingssituasjoner der barn formidler erfaringer, tanker og følelser som *ikke* blir gjort til tema i den videre samhandlingen. Utgangspunktet for dem er faktiske hendelser som fant sted i samtalegruppene jeg har vært til stede i. Gjennom den narrative analysen er de faktiske hendelsene løftet ut av den historiske tiden og konteksten de fant sted innenfor, og satt inn i en

handlingsstruktur som gjør at vi blir konfrontert med hvordan et allment menneskelig behov, behovet for å skape mening, kommer til uttrykk og blir håndtert i de konkrete situasjonene når vi leser dem. De ferdige fortellingene er således resultat av min diktning. De kan leses som tragedier. Det betyr imidlertid ikke at de er fiksjonsfortellinger. De beskriver noe som faktisk har hendt. Det som skiller dem fra historiske gjengivelser, er at enkelthendelsene er satt inn i en handlingsstruktur som gjør at de formidler en universalisert virkelighet enhver kan identifisere seg med og kjenne seg igjen i. Gjennom sin struktur åpner de for kunnskap om noe allment. Det er på denne måten de skal forstås som representative.

KAPITTEL 4

# Vitenskapsfilosofisk forankring

## En avdekkende hermeneutikk

En avgjørende forskjell mellom naturvitenskapene og humanvitenskapene er begrepet «mening». Forskjellen er grunnleggende fordi mennesket har den særpregede egenskapen at det forholder seg til seg selv. Det å studere menneskers erfaringer er derfor noe annet enn å studere naturvitenskapelige fenomener. Systematiske analyser med tanke på å forstå meningen med det folk sier og gjør, kalles fortolkning. Vi fortolker ikke bare i vitenskapelige sammenhenger, men også i hverdagslivet. Vitenskapelige fortolkninger og hverdagsfortolkninger har mange likhetstrekk. Det som skiller dem, er at de vitenskapelige fortolkningene skal underkastes bevisst refleksjon og kontroll (Gilje & Grimen, 1995).

Den vitenskapsfilosofien som beskjeftiger seg med fortolkning av meningsbærende fenomener, er hermeneutikken. Den har sine idéhistoriske røtter i renessansen og var opprinnelig en lære for fortolkning av tekster, spesielt innenfor fagene juss og teologi. I dag blir den også sett på som relevant innenfor andre områder der mennesker forholder seg til meningsbærende fenomener. Blant annet har forfattere innenfor fag som psykologi, historie og sosiologi pekt på hermeneutikkens muligheter når det gjelder å forstå menneskelig handling (Gilje & Grimen, 1995; Selander & Ödman, 2005).

Et hovedtema innenfor hermeneutisk vitenskapsfilosofi er forholdet mellom del og helhet. Med det menes at meningen hos en del kun kan forstås dersom den settes i sammenheng med den helheten den inngår i. Samtidig består ikke helheten av annet enn deler, og den kan derfor kun forstås ut fra disse. Denne forbindelsen mellom helhet og del illustreres ofte ved hjelp av den hermeneutiske sirkelen (Alvesson & Sköldberg, 2008,

s. 193). Poenget med sirkelen, som i realiteten er en spiral, er at vi gjennom å alternere mellom helheten og delene i en tekst gradvis kan få en dypere forståelse av begge. Det finnes også andre typer hermeneutiske sirkler der alterneringen skjer mellom forutforståelse og forståelse og mellom forståelse og forklaring.

De svenske forfatterne Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2008, s. 197) peker på hvordan det til ulike tider har vært ulike oppfatninger av hvordan fortolkning og forståelse kan finne sted. De sier at det finnes forskjellige måter å systematisere den hermeneutiske utviklingen på. Selv har de valgt å skille mellom to hovedstrømninger: en objektiverende og en avdekkende hermeneutikk.

Den objektiverende hermeneutikken, som blant annet er kjent gjennom de tyske filosofene Friedrich Schleiermacher (1768–1834) og Wilhelm Dilthey (1833–1911), bygger på en forståelse av at det er et sammenfall mellom de ordene og begrepene folk bruker når de uttrykker seg, og det de føler og tenker. Det å fortolke en tekst innebærer å nøytralisere sin egen forståelseshorisont og gjennom dette oppnå en forståelse som er mest mulig i samsvar med forfatterens. Innenfor denne formen for hermeneutikk er mening noe som allerede eksisterer forut for fortolkningen.

Den avdekkende hermeneutikken har en mer åpen og undersøkende tilnærming til det som skal forstås. Teksten blir ikke sett på som et speilbilde av det som har foregått i forfatterens indre, men som et selvstendig uttrykk som rommer mer enn det han eller hun var seg bevisst. Mening er derfor ikke noe ferdig i teksten som fortolkeren skal prøve å få øye på, men noe som blir dannet i interaksjonen mellom teksten og den som leser.

Sentralt i den avdekkende hermeneutikken er at noe av det som kan være av verdi å få øye på i teksten, i utgangspunktet er skjult for oss. Ulike retninger innenfor nyere hermeneutikk gir litt forskjellige forklaringer på hva dette skjulte er. Alvesson og Sköldberg (2008, s. 200) har delt forklaringene inn i tre underkategorier: eksistensiell hermeneutikk, poetisk hermeneutikk og mistankens hermeneutikk. I den eksistensielle hermeneutikken utgjør det skjulte en struktur av egenskaper som har å gjøre med grunnlaget for menneskets eksistens. I den poetiske hermeneutikken danner det skjulte et underliggende mønster av metaforer og

narrasjoner. I mistankens hermeneutikk framstår det som noe skammelig og fortrengt, for eksempel i form av økonomiske interesser, seksualitet eller makt.

Ifølge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 270) har det vært en intensiv polemikk mellom den objektiverende og den avdekkende hermeneutikken. Samtidig peker de på at det gjennom hermeneutikkens historie også har funnet sted en gradvis utvikling der ulike retninger har hentet tankegods fra hverandre. Når vi leser en tekst, kan det for eksempel ofte være relevant både å avdekke dens historiske mening og å tildele den betydninger den ikke tidligere har hatt. Alvesson og Sköldberg argumenterer for at de to perspektivene – heller enn å bli sett på som gjensidig utelukkende – bør bli sett på som komplementære. I denne boken spiller imidlertid forskjellen mellom dem en vesentlig rolle. Som jeg tidligere har forklart, har jeg valgt å avgrense problemstillingens fokus til situasjoner der barn formidler erfaringer, tanker og følelser som *ikke* blir gjort til tema i den videre samhandlingen. For å kunne si noe om hvilken mening som blir skapt i disse situasjonene, er det nødvendig å fortolke dem fra et perspektiv som åpner for at det som ikke blir satt ord på, eller som bare så vidt blir antydet eller nevnt, kan være av like stor betydning som det som uttales eksplisitt.

## Gadamers eksistensielle hermeneutikk

Den eksistensielle formen for avdekkende hermeneutikk oppsto rundt 1930 (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 239). Den bygger på den tyske filosofen Martin Heideggers (1889–1976) tanker om at det å søke forståelse er en grunnleggende betingelse ved menneskets eksistens. Heidegger sier at det som særlig kjennetegner menneskelivet, er at mennesket erfarer seg som kastet ut i tiden og i verden. Vi er i verden i en avgrenset tid, men vi har ikke selv valgt det. Vi har heller ikke valgt det samfunnet, den sosiale klassen eller den familien vi blir født inn i, eller de arveanleggene vi er utrustet med. Heidegger mener at denne opplevelsen av mangel på kontroll over egen tilstedeværelse når det gjelder både tid og rom, på helt grunnleggende vis preger menneskers måter å leve på. Det som er aller viktigst for oss, er å forstå vår plass i verden. Det gjelder

vårt forhold til naturen og tingene, til andre mennesker og til oss selv (Skorgen, 2006b).

Med utgangspunkt i denne forståelsen kritiserer Hans-Georg Gadamer (1900–2002), som var Heideggers elev, den objektiverende hermeneutikken for å ha oversett spørsmålet om hvordan forståelse i det hele tatt kan skje. Han hevder at vi forut for enhver metodeanvisning må ha et grunnleggende begrep om hva forståelse er. I sitt hovedverk fra 1960, *Warheit und Methode* (på norsk *Sannhet og metode*), etablerer han hermeneutikken som en ontologi der han knytter spørsmålet om forståelse sammen med spørsmålet om menneskets væren i verden. Gadamer hevder at det å søke forståelse er noe vi mennesker gjør hele tiden. Vi kan ikke være i en situasjon uten at vi, som oftest uten å tenke over det, forsøker å forstå hva det er som skjer. Vi kan heller ikke lese en tekst uten at oppmerksomheten vår er rettet mot å finne meningen med den. Dette betyr at forståelse ikke er noe vi kan tilegne oss ved hjelp av en metode. Forståelse er noe vi har, noe vi gjør, og noe vi er. Mening er derfor heller ikke noe som allerede er der, og som vi får øye på. Det er noe vi selv skaper (Gadamer, 2010; Skorgen, 2006a; Vetlesen & Stänicke, 1999).

På samme måte som Heidegger hevder også Gadamer at det ikke er mulig for mennesket å tre ut av sin historisk tidsbundne situasjon. Den preger tvert imot alt vi sier og gjør. Sentralt i filosofien hans er at vi alltid går til det vi søker å forstå, med ulike forventninger og forutinntattheter (Gadamer, 2010, s. 314). Gadamer kaller de forutsetningene vi forstår på grunnlag av, for fordommer eller forutforståelser. Summen av fordommene kaller han vår forståelseshorisont. Fordommene kan være mye forskjellig. De kan være forutsetninger som er felles i en kultur, i en tidsperiode eller innenfor en bestemt vitenskapelig retning. De er også noe individuelt. Fordommene rommer alt vi har foretatt oss, tatt for gitt eller betraktet som sant, både bevisst og ubevisst. Samtidig er de ikke noe vi skal prøve å overkomme. De er på mange måter vår viktigste forståelsesressurs. Det er fordommene som gjør at vi kan oppnå felles forståelse med mennesker som står i samme tradisjon som oss selv, og at vi kan forstå noe nytt når vi møter mennesker som har bakgrunn i en annen tradisjon enn vår egen. Det er også fordommene som gjør at vi blir oppmerksomme på og begynner å interessere oss for bestemte ting. Fordommene er alltid

til stede, både som muligheter og som begrensninger. Som oftest opplever vi dem imidlertid som så selvfølgelige at vi ikke tenker over dem. Det er først når fordommene blir utfordret, at vi blir klar over deres betydning.

Utgangspunktet for all forståelse er erfaringene våre. Gadamer (2010, s. 387) kaller de erfaringene vi forstår på grunnlag av, for negative. Han sier at det som kjennetegner en negativ erfaring, er at den bryter med det vi forventer. Vi oppdager at verden ikke er slik vi har forutsatt. Dette fører til at vi stiller nye spørsmål. Utgangspunktet for spørsmålene er en erkjennelse av at det som for oss framstår som uforståelig og fremmed, kan romme en sannhet som ennå ikke er vår. Spørsmålene må derfor være preget av en åpenhet som lar det ukjente få komme fram. Samtidig understreker Gadamer at denne åpenheten ikke kan være grenseløs. Spørsmålene må ha en retning. De må vise hvor vi kan søke etter svar. Å stille spørsmål er derfor både å innta en åpen, ikke-vitende holdning og å foreta en avgrensning.

Ut fra det Gadamer sier, er utgangspunktet for all forståelse noe som verken er planlagt eller villet, men noe som bare skjer. Det er en opplevelse av diskrepans – at det er noe som ikke stemmer i det vi så langt har holdt for rimelig og sant. Ved hjelp av spørsmålene vi stiller, starter vi en bevegelse som setter den opprinnelige forståelsen i spill. På denne måten knytter han forståelsen til både det umiddelbare og det spontane – og til en refleksjon i etterkant. Denne vekslingen mellom en passiv påvirkning og en aktiv søken etter noe nytt er en form for dynamikk som har preget alle fasene av forskningsarbeidet som ligger til grunn for denne boken.

Slik Gadamer (2010, s. 419) beskriver det, innebærer det å stille spørsmål at vi aktivt velger ut de ordene og begrepene som kan gi forståelsen retning. Han hevder at det kun er gjennom språket at vi mennesker har muligheten til å forstå. Med det sikter han ikke til språket som et redskap vi kan bruke til å formidle noe vi allerede har erkjent, men til språket som den meningshorisonten all forståelse vokser og utvikler seg fra. Gadamer sier at den verdenen vi blir født inn i, er en språklig forstått verden. Fordi vi selv er del av den, kan det ikke være slik at vi først erkjenner utenfor språket og deretter benytter språket til å uttrykke oss. Tvert imot er det gjennom språket verden åpner seg og blir tilgjengelig.

Den måten språket er virksomt på, er gjennom samtalen. Gadamer beskriver det å delta i en samtale som å delta i en dialogisk prosess som fører til at vi gradvis endres og oppnår ny forståelse. Målet med den hermeneutiske samtalen er ikke å tvinge igjennom egne argumenter, men å være med på å skape noe som ikke har vært der før, og som kan fortsette å eksistere etter at samtalen er slutt. Forståelse kan da ikke være noe den ene parten gir den andre, men noe samtaledeltakerne skaper sammen. Gadamer beskriver dette som at to forståelseshorisonter, som i utgangspunktet er fremmede for hverandre, gradvis endres og smelter sammen. Han sier at en slik horisontsammensmelting ikke er det samme som enighet. En forutsetning for at den skal finne sted, er at de som deltar, er villige til å sette sin egen horisont i spill ved å forholde seg til de andre som subjekter som har noe verdifullt å bidra med (Gadamer, 2010, s. 425). Dersom de gjør dette, vil de ikke bare oppnå en annerledes forståelse av den saken samtalen dreier seg om. Deres egen forståelseshorisont vil også bli endret. Dette betyr at det er en eksistensiell erfaring å delta i en hermeneutisk samtale. De som deltar, vil være i verden på en litt annen måte i etterkant av samtalen enn de var forut for den.

Fordi møtet med en annen forståelseshorisont alltid er et møte med noe ukjent og fremmed, vil den åpne og utforskende holdningen Gadamer legger føringer for, også romme en form for usikkerhet. Når vi engasjerer oss i en samtale med en tekst eller et annet menneske, er det ikke mulig for oss å vite hva som kommer til å bli resultatet. Gadamer sier at det ikke er vi som fører samtalen, men samtalen som fører oss. Vi kan ha en idé om hva vi vil oppnå med den, men samtalen kan ville noe annet. Han sammenlikner det å delta i en samtale med å delta i en lek. Dersom vi vil være med i leken, må vi følge dens dynamikk. Vi må bli med dit den trekker oss. Når vi lar oss engasjere på denne måten, er det ikke lenger vi, men leken selv som fører. Slik er det også med samtalen. Den som kaster seg inn i en samtale, enten med en tekst eller med et annet menneske, blir trukket inn i en språklig sammenheng der han eller hun risikerer å bli beveget bort fra det som er trygt og kjent, og mot noe ukjent og fremmed.

Fordi det ikke er mulig å forutbestemme hvor samtalen skal ende, vil det viktigste med den ikke være det vi håper at den skal føre til på

sikt, men det som skjer her og nå, i det øyeblikket den finner sted. Samtidig understreker Gadamer (2010, s. 380) at den forståelsen vi søker gjennom samtalen, ikke kan handle om det andre mennesket som person. Han sier at forståelse ikke dreier seg om å komme på innsiden av den andre og gjenoppleve hans eller hennes erfaringer, men om å forstå den saken vedkommende er opptatt av. Det er denne saken som skal lede an i samtalen, og som deltakerne ikke må miste av syne. Mening blir dannet i samspillet mellom mennesker, ikke inne i det enkelte mennesket.

## Et fenomenologisk grunnlag

Det Gadamer hevder at vi har muligheten til å forstå, er ulike aspekter ved den verdenen vi selv er del av. På denne måten hviler filosofien hans på et fenomenologisk grunnlag. Ifølge den finske filosofen Bengt Kristensson Uggla (1994, s. 103) er ordet «fenomenologi» satt sammen av to ledd, det greske *phainomenon*, som betyr «det som viser seg», og *logos*, som betyr «lære». Fenomenologien er læren om det som viser seg for menneskene. Denne filosofien vokste fram i Europa på begynnelsen av 1900-tallet som en kritikk av den dominansen den naturvitenskapelige tenkemåten hadde på den tiden, også innenfor humanvitenskapene. Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859–1938) hevdet at de moderne naturvitenskapene med sine abstraksjoner hadde mistet forbindelsen med menneskenes hverdagsliv. Dermed hadde de skapt en egen verden som ikke på en tilstrekkelig måte tok hensyn til det grunnlaget av menneskelig erfaring all kunnskap hviler på (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 165). Det vesentlige når det gjelder fortolkning og forståelse, er, ifølge Husserl, det vi erfarer før abstraksjoner, rasjonaliseringer og teoridannelser finner sted. Han argumenterer for å vende tilbake til den konkrete sanselige hverdagsverdenen, til de førrasjonelle erfaringene.

En sentral forståelse innenfor fenomenologisk vitenskapsfilosofi er at vi bare kan forholde oss til verden slik den viser seg for oss gjennom erfaring. På denne måten avviser den det som ofte betegnes som en toverdenslære – at det er et skille mellom verden slik den er for oss, og slik den er i seg selv. Den verdenen som viser seg for oss, enten gjennom

persepsjon, i praktisk omgang eller ved vitenskapelige studier, er den eneste virkelige verdenen (Zahavi, 2003, s. 13–15). Den danske filosofen Dan Zahavi (2003, s. 18) sier at dette ikke betyr at verden ikke eksisterer uavhengig av oss, men at vi ikke kan si noe om den uten at vi har innlemmet den i vår bevissthet. Den fenomenologiske forståelsen er derfor ikke en forståelse av verden som et objekt, men en forståelse av verden som mening.

Fenomenologiske studier er studier av verden slik vi umiddelbart erfarer den, og ikke slik vi kategoriserer eller teoretiserer om den. Når det gjelder studier av mennesker, er det forskerens erfaringer av de menneskene han eller hun studerer, som er i søkelyset, og ikke menneskene i seg selv.

Et bærende begrep innenfor fenomenologisk filosofi er begrepet «livsverden». Med det menes den førvitenskapelige erfaringsverdenen våre umiddelbare erfaringer henter sin mening fra. Det er en forståelseshorisont formet av den verdenen vi har blitt kjent med gjennom våre livserfaringer og vårt dagligspråk, og som vi vanligvis tar for gitt og anvender uten å vite at den er der (Zahavi, 2003, s. 30). Fordi vi lever i en sosial og kulturell verden som også er befolket av andre mennesker med sine egne måter å føle og tenke på, vil livsverdenen samtidig ikke bare være formet av den personlige livshistorien vår. Mange av de holdningene og innstillingene vi møter dagliglivets erfaringer med, er formet av det vi har lært gjennom å tilegne oss de andres verdier, vaner og skikker. Dette gjør at vi kan snakke sammen om erfaringene våre og forstå hverandre, selv om vi ikke opplever tilværelsen likt. Fordi vi hele tiden gjør nye erfaringer, er livsverdenen samtidig ikke en statisk horisont. Den endres kontinuerlig. Vi er ikke bare i verden, men påvirker den gjennom vår tilstedeværelse og våre handlinger.

Jakob Wolf (2017, s. 102) understreker betydningen av å være oppmerksom på at den livsverdenen vi deler i kraft av vår sosiale og kulturelle tilhørighet, ikke er det samme som de reglene som finnes for sosial omgang. Selv om disse også hører til i livsverdenen, virker de kun på overflaten. Wolf sier at det vi mennesker dypest sett har felles, er noe mye mer. Det er imidlertid ikke noe som kan defineres klart og presist. Vi har ikke har noe passende språk eller adekvate begreper som kan uttrykke det. Fordi

det primært er gjennom språket at forståelsen formes, vil det derfor alltid være forhold i livet vårt vi ikke kan gjøre fullstendig rede for, og som ikke er gjennomsiktige for fornuften. Wolf hevder at det først og fremst er på dette planet vi mennesker omgås med hverandre. Hvordan samlivet med andre lykkes, vil derfor i stor grad henge sammen med hvordan vi håndterer de vage og upresise forståelsesformene.

Et eksempel på et fenomen som spiller en avgjørende rolle i alle menneskers liv, men som vi bare har en vag og upresis forståelse av, er fenomenet kjærlighet. Selv om vi av erfaring godt vet hva det betyr å bli møtt med kjærlighet, er vi ikke i stand til å gi en fullstendig redegjørelse for hva kjærlighet er, og hvordan kjærligheten virker. Wolf (2017) sier at den eneste måten vi kan gjøre dette på, er ved å forsøke å beskrive en følelse av kjærlighet. Ifølge Wolf (2017) er et viktig kjennetegn ved følelsene at de ikke lar seg entydig definere eller klart avgrense. Som regel er de også komplekse. Vi kan ha flere og motstridende følelser på en gang. Dette gjør følelsene til en viktig vei til forståelse av det vage og upresise i livet vårt, det vi ikke kan fange inn ved hjelp av rasjonelle begreper.

Et annet kjennetegn ved følelsene er at de oppstår ved at vi beveges av noe ute i verden. Wolf (2017) sier at det ikke er mulig for oss å forstå hva sorg er, bare ved å tenke seg til det. Når vi fylles av sorg, er det fordi vi erfarer noe som sørgelig. På denne måten er følelsene også en viktig kilde til forståelse av omgivelsene. Samtidig vet vi av erfaring at to personer som har opplevd det samme, ikke nødvendigvis føler likt. Å si at følelsene kommer fra verden, er derfor ikke er det samme som å si at de ikke også er formet av den enkeltes psykiske tilstand og av hans eller hennes personlige livshistorie.

Videre i denne boken vil begrepet livsverden blant annet bidra med en bevissthet om at vi som fortolkende subjekter allerede befinner oss innenfor en meningssammenheng vi verken selv har valgt eller er oss bevisst, men som vi likevel forholder oss aktivt til. Begrepet vil også bidra med en bevissthet om at vår grunnleggende evne til forståelse ikke bare er kognitiv og intellektuell. Det er i stor grad gjennom de inntrykkene vi mottar fra verden når vi blir sansemessig berørt, at vi blir kjent med den (Wolf, 2017). Wolf sier at i sansningen er vi ute ved tingene. Med det mener han at sansningen har potensial til å gi en selvstendig adgang til

verden, uavhengig av forståelsen. Samtidig sier han at vi i våre daglige liv er så tett vevet sammen med forståelsen, at vi ikke er i stand til å forholde oss til sansningen alene.

Fordi vi alltid befinner oss innenfor en livsverden, er vi heller aldri passive mottakere av de inntrykkene som kommer til oss. Vi legger hele tiden våre egne vurderinger i det vi hører, ser, eller sanser på andre måter. Når vi tenker, tenker vi på noe. Når vi ser, er det noe vi ser, og når vi hører, er det noe vi hører. Bevisstheten vår er alltid rettet mot noe utenfor oss selv. Denne tette forbindelsen mellom subjektet og verden beskrives innenfor fenomenologien ved hjelp av begrepet intensjonalitet. Det er intensjonaliteten som ligger til grunn, både for hva vi erfarer, og for hvordan erfaringene gir oss tilgang til ny forståelse. Dersom vi vil forstå hvorfor et fenomen framtrer slik det gjør, må vi derfor også innlemme oss selv i forståelsesprosessen (Zahavi, 2005). Zahavi (2003 s. 18) sier at menneskets væren i verden er nøkkelen til enhver utforsking av virkeligheten.

## Ricoeurs poetiske hermeneutikk

Utgangspunktet for Gadamers filosofi var et ønske om å etablere et alternativ til hermeneutikken slik den framsto på hans tid – som en metodelære for åndsvitenskapene. Det gjorde han ved å hevde at både hverdagslig og vitenskapelig kunnskap hviler på visse grunnvilkår som ikke kan velges bort. Han argumenterte for at hermeneutikkens oppgave ikke er å utvikle en metode for å oppnå forståelse, men å klarlegge hvilke betingelser som ligger til grunn for at forståelse i det hele tatt kan skje. Uggla (1994, s. 236–237) sier at Gadamer på denne måten retter oppmerksomheten mot et perspektiv som ofte blir oversett eller utelatt i vitenskapelige arbeider.

Den franske filosofen Paul Ricoeur (1913–2005) hevder derimot at det ikke er noen uforenlig motsetning mellom naturvitenskapene og humanvitenskapene, men at de heller utgjør en ubrutt enhet. Derfor ser han ingen motsetning mellom forståelse og forklaring. Han argumenterer for at det i tillegg til den umiddelbare naive meningen som dannes i møtet mellom en leser og en tekst, finnes en annen mening kjennetegnet

av at den på samme tid er både gitt og skjult, og at den siste kun kan nås gjennom den første. Det er viktig å være oppmerksom på at den formen for forklaring Ricoeur her sikter til, ikke handler om kausalitet. Han ser på forståelse og forklaring som to komplementære ledd som følger etter hverandre i en stadig pågående fortolkningsprosess. Forklaringen forutsetter forståelse, og forståelsen blir dypere av forklaring (Rendtorff, 2000; Ricoeur, 1981).

## Betydningen av symboler, metaforer og fortellinger

På samme måte som Gadamer mener også Ricoeur at de fortolkningsmulighetene som åpner seg i møtet mellom en leser og en tekst, er avgjørende for hvilke forståelser som blir dannet. Han hevder imidlertid at ontologien ikke er utgangspunktet, men målet for en fortolkning. Fordi vi mennesker gjør våre erfaringer og former livet vårt i sosiale og kulturelle sammenhenger, finnes det ingen direkte og uformidlet vei til forståelse av verken oss selv eller andre. For å kunne gripe det som berører oss eksistensielt, må vi gå veien om fortolkning av de kulturelle tegnene vi forstår og uttrykker oss ved hjelp av (Ricoeur, Hermansen & Rendtorff, 2002). Det mest betydningsfulle av disse tegnene er språket. I likhet med Gadamer mener også Ricoeur at forståelsen er språklig betinget (Ricoeur, 1981; Ricoeur et al., 2002). Fordi språket blir til i menneskenes verden, vil det samtidig være bærer av en flertydighet. Et ord kan bety mer enn én ting. Ricoeur ser på dette som en positiv egenskap ved språket. Han sier at den åpner for en rikere og mer mangfoldig forståelse (Rendtorff, 2000; Ricoeur, 1981).

Ricoeur skiller mellom begrepene språk og diskurs i sin redegjørelse for språkets betydning. Han sier at språket svarer til tegnenes verden, og diskursen svarer til setningenes. En diskurs er det samme som at noen bruker språket til å si noe om noe til noen. Ricoeur sier at diskursen er kjennetegnet av fire trekk. Det første er at den er temporær; den realiseres her og nå. Det andre er at den viser tilbake til den som snakker. Det tredje er at den alltid omhandler noe; den som snakker, ønsker å oppnå noe med det han eller hun sier. Det fjerde er at den alltid

er rettet mot en tilhører. På denne måten framstår diskursen som en hendelse. Den virkeliggjøres i nåtid og utsies av noen. Samtidig handler den om noe, og den er henvendt. I diskursen overskrider derfor språket seg selv som et system av tegn. Det blir del av en dialogisk prosess hvor det er mulig å uttrykke noe annet og noe mer enn det vi kan lese ut av tegnene (Ricoeur, 1981).

Ifølge Ricoeur (1981) kan en diskurs analyseres på to ulike måter. Den ene måten dreier seg om å få fram diskursens objektive aspekt, altså hva setningene betyr. Fordi ordene er flertydige, får de sin mening gjennom setningen de inngår i. Setningen på sin side relaterer alltid til noe, til den verdenen som befinner seg utenfor språket. Det er fra denne verdenen setningene henter sin mening. Den andre måten å analysere diskursen på er å få tak i hva den som snakker, mener med det han eller hun sier. Dette innebærer å bevege seg fra det teksten sier, til det den sier noe om. For at dette skal bli mulig, er det nødvendig å se teksten som et hele, og ikke redusere den til enkeltsetninger. Ved å sette setningene sammen på nye måter kan vi avdekke en mening vi ikke umiddelbart har fått øye på.

Ved hjelp av sitt diskursbegrep peker Ricoeur på to forhold som har vært viktige for meg i mitt forskningsarbeid. Det ene er at det å bruke språket alltid er en meningsfull handling. Uggla (1994, s. 294–295) sier at den som snakker, skal ses på som et talende subjekt, som en som aktivt velger ut ord og begreper og setter dem sammen. Det andre er at diskursen er henvendt. På den måten understreker han forståelsens kommunikative karakter.

## Å bevare meningsfulle handlinger som tekster

Ricoeur ser ikke på lesning av tekster som et samtaleforhold på den måten Gadamer gjør. Han skiller tydeligere mellom tale og tekst. Han sier at en umiddelbar kontakt mellom avsender og mottaker kjennetegner det talte språket. Teksten er koblet fri fra en slik umiddelbarhet. Dette gjør at den har andre kvaliteter enn talehendelsen. Forskjellen på diskursen som tale og diskursen som tekst er tema for en artikkel Ricoeur skrev i 1970, som på norsk har fått tittelen «Hva er en tekst? Å

forstå og forklare» (Ricoeur, 2001). Her argumenterer han for at når den muntlige talen skrives ned, skjer det en form for distansering som antar fire ulike former.

For det første er talehendelsen flyktig. Den er over i det øyeblikket ordene er sagt. Den eneste måten vi kan gjenkalle den på, er ved å gjenfortelle den eller skrive den ned. Det som da blir bevart, er ikke selve hendelsen, men det den dreiet seg om. Samtidig gir nedtegnelsen hendelsen en varig form som gjør at den blir tilgjengelig på en annen måte enn talen.

For det andre vil det den som snakker har til hensikt å si i en muntlig tale, og meningen med det som sies, være sammenfallende. Idet ordene skrives ned, løsrives de fra talerens intensjoner. Det som blir bevart, er meningen med det som ble sagt. En viktig forskjell på muntlig tale og tekst er derfor at tekstens meningsinnhold ikke på samme måte som talen viser tilbake til den som snakket. Dette gjør at tekstens mulighet for meningsfortolkning er mye større enn den muntlige talen.

For det tredje har den muntlige samtalen en felles referanseramme. De som snakker, er del av en kontekst som gjør at det som blir ytret, framstår som meningsfullt på en bestemt måte. Teksten overskrider henvendelsen til et gitt publikum eller en gitt samtalepartner. I prinsippet er den tilgjengelig for alle som kan lese. Den åpner for et ubegrenset antall lesemåter.

For det fjerde skjer en muntlig samtale mellom taler og tilhører. Begge er til stede. En tekst har ikke noen tilstedeværende adressat. Når den blir lest, finnes det ingen delt virkelighet. Tekstens forhold til verden er visket ut. Det er opp til leseren å gjenskape den. Dette gir teksten en åpenhet som gjør at noe av den meningen som ligger skjult i eller mellom ordene, kan gjøres til gjenstand for nærmere undersøkelse.

En tekst er således ikke bare en nedtegnelse av det noen har sagt. Den er en annerledes måte å realisere en diskurs på. Uggla (1994, s. 299–301) sier at det å skrive handler om å utvikle et kommunikasjonsfelleskap som også kan inkludere de som ikke er nærværende i tid og rom. Han sier også at Ricoeur mener at diskursens dialektikk mellom hendelse og mening blir tydeligere og mer åpenbar gjennom skrift enn gjennom tale.

Dette henger sammen med den måten teksten framhever distanseringens produktive betydning på. Det gjelder både den distanseringen teksten selv representerer, og det forklarende momentet tekstfortolkeren bringer inn. Uggla sier at dette gjør teksten til noe annet enn en stedfortreder for den muntlige talen. Når diskursen skrives ned, er forfatterens mentale intensjon og tekstens egen verbale mening ikke lenger identiske. Å lese en tekst er derfor ikke det samme som å prøve å forstå en samtalepartner. Mens dialogen utgjør en forbindelse som holder de samtalende sammen, skjuler teksten forfatteren og leseren for hverandre. Det er den positive betydningen av denne avstanden som blir utnyttet i litteraturen. Det at teksten overskrider forfatterens horisont, gjør at den har mulighet til å si noe mer og annet enn det som opprinnelig fantes i bevisstheten til den som skrev.

Ut fra det Ricoeur sier, ligger ikke tekstens mulighet i dens direkte referanse til det den beskriver, men i dens kapasitet til å brette ut en verden som kan åpne for noe nytt. Avstanden mellom den som har skrevet og den som leser teksten, gjør at leseren vil erfare noe annet i sitt møte med teksten, enn det forfatteren gjorde da han eller hun skrev den ned. Ricoeur sier at i det øyeblikket en tekst er skrevet ferdig, mister forfatteren kontrollen over den. I møte med ulike lesere kan den bli tilført et overskudd av mening som forfatteren ikke hadde mulighet til å se. Han viser til at det i lesning av skjønnlitteratur finnes mange eksempler på at en kritisk leser har forstått tekstens mening bedre enn forfatteren selv. Leseren har fått øye på betydninger forfatteren ikke orket å møte, eller har sett sammenhenger med samfunnsmessige forhold som forfatteren ikke hadde kjennskap til (Uggla, 1994). Dette betyr ikke at Ricoeur ikke ser på forfatteren som et subjekt. Han hevder imidlertid at når forfatteren har skrevet teksten ferdig og vender tilbake for å lese den, gjør ikke han eller hun det i egenskap av forfatter, men som en hvilken som helst leser.

En viktig årsak til at jeg har valgt å forholde meg til de notatene jeg skrev i etterkant av deltakende observasjon, som tekster, er det Ricoeur sier om forskjellen på diskursen som tale og diskursen som tekst. Det jeg skal prøve å få tak i når jeg fortolker dem, er ikke hva det jeg så og hørte i samtalegruppene, egentlig har betydd for de som var til stede,

men den meningen som åpner seg i møtet mellom tekstenes verden og min. Dette kan være en mening verken jeg, gruppelederne eller barna i samtalegruppene i utgangspunktet har vært oppmerksomme på. Samtidig er jeg ikke enig med Ricoeur i at jeg som forfatter av tekstene ikke er annet enn en tilfeldig leser. Det som er bevart i ordene og begrepene jeg bruker, er bare en liten del av alt det jeg erfarte som observatør. Lukter, lyder, ansiktsuttrykk og stemninger i rommet er eksempler på sanseinntrykk som kommer til meg når jeg leser, og som er med på å forme den intensjonaliteten jeg møter tekstene med. Dette betyr at jeg leser tekstene på en måte som ingen andre kan. Jeg ser ikke dette som et problem, men som en mulighet.

Tod Chambers, som er amerikansk professor i medisinsk etikk, peker på hvordan det blikket eller de forventningene vi møter tekster med, har mye å si for hva vi får ut av å lese dem (Chambers, 1999, s. 129–146). Med utgangspunkt i en tekst om en hardt skadet mann som ber sykehuset stoppe behandlingen og la ham reise hjem for å dø, viser Chambers hvordan fire ulike lesere selekterer og ekskluderer temaer i teksten på måter som gjør at mannens situasjon blir gjenfortalt og forstått på helt forskjellige måter. Han viser også hvordan de ulike forståelsene legger til rette for å diskutere dilemmaet knyttet til det å etterkomme mannens ønske, fra helt forskjellige perspektiver. Chambers sitt poeng er ikke at vi når vi leser skal prøve å få med oss alt som kan være av betydning. Han hevder tvert imot at det å lese tekster fra forskjellige perspektiver kan være fruktbart fordi det bidrar til å rette oppmerksomheten mot ulike sider ved det fenomenet teksten handler om. Problemet med de forskjelligartede lesningene av fortellingen om den hardt skadede mannen er ikke at noen lesninger er riktige og andre er gale, men at de ulike forståelsene hver for seg blir presentert som om de er resultater av en entydig og objektiv lesning. Dette gjør at det blir umulig å stille spørsmål til eller diskutere de fortolkningene som blir presentert. Det Chambers mener er det avgjørende skillet mellom en god og en dårlig lesning, er hvorvidt den som leser, formidler at lesningen har vært satt i perspektiv, og at han eller hun gjør rede for hvilket perspektiv det er lest fra. I denne boken har jeg prøvd å etterleve dette kravet ved å la mine egne tanker og vurderinger gå som en rød tråd gjennom den.

## Å strukturere tekster som fortellinger

Ricoeur sier at det ikke er tilstrekkelig å lese en tekst ord for ord for å få tak i dens mening. Det er nødvendig å strukturere den på nye måter. Som jeg tidligere har forklart, ser han på fortellinger som en av de mest fundamentale måtene vi mennesker strukturerer erfaringene våre på (Ricoeur, 1981; Ricoeur et al., 2002). Han hevder at det som særlig gjør fortellingen fundamental, er at den menneskeliggjør tiden. Som mennesker lever vi ikke livet vårt bare her og nå. Det finnes ingen nåtid som ikke også er preget av det som har vært, og av en forestilling om det som skal komme. Ricoeur sier at han ser på det å fortelle som å befinne seg i en stadig pendling mellom fortid, nåtid og mulig framtid. Det er en bevegelse der de ulike tidsdimensjonene henter mening fra hverandre. Ifølge Ricoeur får den erfarte tiden innhold og mening for oss gjennom at vi organiserer den som en fortelling. Samtidig er det gjennom å uttrykke noe som er erfart i tid, at fortellingen får mening: «[T]ime becomes human time to the extent that it is organized after the manner of a narrative; narrative, in turn, is meaningful to the extent that it portrays the features of temporal experience» (Ricoeur, 1984, s. 3). For å forklare hvordan fortellingen får sin struktur, har Ricoeur utviklet en tredelt modell inspirert av det aristoteliske begrepet *mimesis*, etterlikning. I fortellingen er det som etterliknes, menneskers levde liv (Rendtorff, 2000; Ricoeur, 1984 s. 52–87).

Det ene ytterpunktet i fortellingen kaller Ricoeur «mimesis 1», eller prefigurasjonen. Den omfatter det levde livet, våre hverdagslige erfaringer før de er fortalt. Det er dette som utgjør grunnlaget for «mimesis 2», konfigurasjonen. Den omfatter den skapende eller poetiske aktiviteten der enkelthendelser, som hver for seg kan framstå som kaotiske og uforståelige, settes inn i en meningsfull sammenheng hvor de blir meningsbærende ut over seg selv. Gjennom mimesis 2 skapes det på denne måten en orden som i utgangspunktet ikke er. Denne helhetlige organiseringen gir fortellingen et poeng eller tema, det som ofte betegnes som dens plott.

Samtidig er det ikke fortelleren, men fortellingens leser eller lytter som fullfører den. Fortellingens andre ytterpunkt kaller Ricoeur «mimesis 3». Han sier at når vi leser en fortelling, ser vi den i relasjon til vårt

eget liv. I lesningen fullføres fortellingens konfigurasjon samtidig som den føres tilbake til den virkelige verden. Dette krever et aktivt arbeid fra leserens side, der han eller hun må bruke forestillingsevnen sin. På denne måten er det ikke noen nøytral handling å lytte til eller lese fortellinger. Ricoeur beskriver leserens tilbakeføring av fortellingen til den virkelige verden som en omfigurering av leserens verden. Med det mener han at når vi er ferdig med å bearbeide en fortelling, vil vår relasjon til vår egen verden ikke lenger være den samme. Dette gjør fortellinger spesielt godt egnet til å utforske det i eget og andres liv som bryter med det vi har tatt for gitt, det som framstår som mer eller mindre uforståelig (Hovland, 2011, s. 17).

## Sammenfatning

Jeg har nå redegjort for den avdekkende hermeneutikken og knyttet den til Gadamer og Ricoeur. Hver på sin måte bidrar de med en filosofi om hva forståelse er, og om hva som skjer med oss når vi forstår. Begge knytter forståelsen til en grunnleggende menneskelig egenskap. På den måten skiller forståelsesbegrepene deres seg fra det tradisjonelle vitenskapelige forståelsesbegrepet ved å være en forståelse som kommer forut for og danner grunnlaget for den vitenskapelige forståelsen. Det er en form for forståelse det ikke er mulig å se bort fra dersom vi vil ta oss selv og andre på alvor som selvstendige, meningssøkende og meningsskapende subjekter. I de neste kapitlene står jeg på deres skuldre.

Gadamer og Ricour argumenterer begge for at fortolkningens fokus bør flyttes fra den verdenen som ligger bak teksten, til den verdenen som ligger foran den. Muligheten til ny innsikt ligger ikke i forfatterens opprinnelige intensjoner, men i de fortolkningsmuligheter som åpner seg i møtet mellom teksten og leseren. Karakteren av den hermeneutiske erfaringen er imidlertid forskjellig hos de to. For Gadamer er ikke forståelsen en ferdighet blant andre, men selve kjennetegnet på den menneskelige eksistens. Den vokser fram gjennom dialogiske prosesser mellom det fortrolige og kjente og det fremmede og ukjente. Ricoeur argumenterer for at sannheten bare kan nås gjennom metoden. For ham er ontologien ikke utgangspunktet, men målet for fortolkningen. Han sier at vi bare kan

forstå verden og oss selv gjennom å gå veien om de kulturelle uttrykksformene. Samtidig legger begge til grunn at forståelse er en relasjonell handling. Det er kun i møte med en annen forståelseshorisont at vi kan forstå noe nytt om oss selv. På denne måten bidrar de med et perspektiv på hva det vil si å være et menneskelig subjekt som bryter med den forståelsen som preger moderne tenkning. For dem er ikke subjektiviteten noe stabilt, indre og privat, men noe som kontinuerlig endres i kommunikasjon med omgivelsene. Dette betyr at det ikke er mulig å ha noen direkte tilgang til forståelse, verken av oss selv eller av andre. Det betyr også at det ikke kan finnes noen ferdig etablert forståelse vi kan trekke ned over virkeligheten med tanke på å forklare den. Forståelse har først og fremst preg av å være en stadig pågående prosess.

På hver sin måte framhever Gadamer og Ricoeur språket som den forståelseshorisonten vi mennesker vokser og utvikler oss fra. Det er først og fremst ved hjelp av de ordene og begrepene vi har til rådighet, at vi har mulighet til å orientere oss i verden. Samtidig er det også fenomener i livet vårt som ikke kan beskrives på en uttømmende måte, men som likevel har stor betydning for hvordan vi forholder oss til det som skjer. Derfor er også de fenomenologiske begrepene «livsverden» og «intensjonalitet» viktige. De bidrar til å understreke at det å søke forståelse ikke bare er en intellektuell eller rasjonell handling. Også sansene og følelsene spiller en betydningsfull rolle i forståelsesprosessen. Begrepene bidrar også til å understreke at vi som erfarende subjekter står i en umiddelbar kontakt med den verdenen vi søker å forstå. Virkeligheten er ikke noe vi kan betrakte på avstand, eller noe som andre kan formidle til oss. Det er kun ved å bli rykket opp fra det vi opplever som fortrolig og kjent, at vi kan forstå noe nytt.

En konsekvens av den avdekkende hermeneutikkens forståelse av at mennesket er språklig og historisk konstituert, er at når vi vil studere menneskelig erfaring, kan vi ikke starte med abstrakte analyser. Vi må ta utgangspunkt i enkeltmenneskers erfaringer slik de utspiller seg i sin konkrete sammenheng. Zahavi (2003) sier at våre erfaringer skal styre valg av teori, og at det ikke er forhåndsvalgte teorier som skal bestemme erfaringene. Hva som er eksakt og presist nok, kan ikke defineres absolutt. Det kommer an på den konkrete konteksten.

## Hermeneutikkens anvendelse innenfor beslektede studier

Gadamer og Ricoeur legger føringer for en holdning å møte verden med. De gir imidlertid ingen praktiske handlingsanvisninger. For å kunne dra nytte av deres filosofier har jeg derfor også valgt å undersøke hvordan hermeneutikken mer praktisk og konkret har formet andre forskeres studier av samhandlinger mellom profesjonelle og barn (Bae, 2004; Eide, 2007; Foss, 2009; Løkken, 2000; Østrem, 2008).

I det følgende vil jeg presentere tre doktorgradsstudier jeg særlig har fordypet meg i. Det er doktorgradsstudien til den norske teologen og barnehageforskeren Solveig Østrem, som er professor i pedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet, doktorgradsstudien til den norske sosionomen Solveig Botnen Eide, som er professor ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder, og doktorgradsstudien til den norske pedagogen og barnehageforskeren Berit Bae, som er professor emeritus ved OsloMet – storbyuniversitet. I sine studier beskriver og fortolker de observasjoner av samhandlinger mellom profesjonelle og barn innenfor kontekstene barnehage og barnevern.

Grunnen til at jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot deres arbeider, er at de på hver sin måte gir verdifull innsikt i hva det kan bety å søke kunnskap om barns erfaringer av samhandlinger med profesjonelle gjennom å beskrive og fortolke det som foregår i konkrete samtaler og aktiviteter. Utgangspunktet for fortolkningene deres er ulike teoretiske perspektiver. På litt forskjellige måter representerer de en forståelse av at barn kun kan utvikle sin selvforståelse og identitet gjennom å inngå i et deltakende forhold til andre mennesker. De argumenterer også for at anerkjennelsen av barnet som subjekt først og fremst bør være etisk begrunnet, ikke pedagogisk eller psykologisk. Barn skal ikke møtes som fullverdige deltakere fordi det fører til at de lærer mer, eller fordi det øker deres selvfølelse, men fordi det innebærer å respektere og ivareta grunnleggende menneskelige verdier. Det betyr ikke at det å møte barn med anerkjennelse ikke også kan ha pedagogiske og psykologiske konsekvenser, men dette vil være sekundært. Disse perspektivene har vært anvendt i arbeidet med å fortolke de ni fortellingene i kapittel 5.

## Solveig Østrem

I avhandlingen *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring* (Østrem, 2008) argumenterer Østrem for at det å legge til rette for barns læring kan være en måte å fremme deres subjektivitet på. Argumentasjonen er forankret i et læringsbegrep som er tilnærmet synonymt med begrepene «subjektskaping» og «meningsskaping». Østrem sier at dersom pedagogisk virksomhet skal kunne bidra til å fremme barns deltakelse, må det som defineres som læringens objekt, være forankret i barnas egne erfaringer og interesser.

Ifølge Østrem var doktorgradsstudien i utgangspunktet et teoretisk prosjekt som dreiet seg om å utforske prinsipielle spørsmål knyttet til barns deltakelse. På grunnlag av de prinsipielle drøftingene fikk hun imidlertid også lyst til å undersøke hvordan profesjonelle, rent praktisk og konkret, kan forholde seg til barn som selvstendige subjekter innenfor den formen for pedagogisk virksomhet barnehagen representerer. Hun bestemte seg for å gjennomføre en studie der hun var deltakende observatør i en barnehage. Konkret gikk studien ut på at hun daglig var til stede med penn og notatblokk over en periode på tre uker. På slutten av hver dag skrev hun grundige referater på grunnlag av ferske minner og de notatene hun hadde gjort i løpet av dagen. De ansatte i barnehagen ble så invitert til å lese gjennom referatene og gi sine kommentarer.

De ukene Østrem oppholdt seg i barnehagen, var barna involvert i et formingsprosjekt der en av avdelingene var gjort om til et verksted. Målet var at barna først skulle få hjelp til å bli kjent med ulike typer formingsmaterialer og -teknikker og deretter selv ta dem i bruk. Prosjektet ble introdusert gjennom en fortelling om alver. Østrem beskriver hvordan alvene hadde betydning for barna på mange forskjellige måter. Blant annet laget de hver sin alv. Noen laget også hus til alven. Det ble laget et eget rom for alvekunst inne i barnehagen. I samtaler barna imellom ble det stadig skapt nye fortellinger om alvene. Alvene var også tema i barnas fiksjonslek.

Med utgangspunkt i den norske filosofen Hans Skjervheims essay «Deltakar og tilskodar» fra 1957 argumenterer Østrem for at det primært er gjennom de saksforholdene eller temaene barn og voksne engasjerer seg i

sammen, at de har mulighet til å møte hverandre som likeverdige subjekter. Ifølge Østrem er Skjervheims poeng at et likeverdig møte mellom to subjekter kun kan finne sted dersom de kan møtes i noe som befinner seg utenfor relasjonen. Et gjensidig møte er ikke bare et møte mellom to individer, men «ein treledda relasjon mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Østrem, 2008, s. 11). Det tredje leddet, eller sakstilhøvet, blir etablert ved at begge engasjerer seg i den andres forståelseshorisont og tar den andres perspektiver på alvor. Dersom man i stedet retter oppmerksomheten mot personen, eller forstår det han eller hun sier som uttrykk for et underliggende motiv, gjør man vedkommende til et objekt for sin egen forutforståelse. Personen blir da redusert til en sak. Ifølge Østrem sier Skjervheim at vi inntar en tilskuerholdning dersom vi objektiverer et annet menneske på denne måten. Vi stiller oss selv på utsiden av relasjonen og fratar med det også den andre muligheten til å være en aktiv deltaker.

Østrem sier at det er særlig to sentrale forhold i forestillingen om at det er nødvendig å møtes i noe som befinner seg utenfor relasjonen. Det ene er subjektets intensjonalitet – at det alltid vil være rettet mot noe utenfor seg selv. Det andre er subjektets alteritet – at den andre på grunnleggende måter alltid vil være fremmed. Et gjensidig forhold forutsetter at vi respekterer at vi ikke har noen direkte tilgang til det andre menneskets forståelseshorisont – vi kan aldri komme på innsiden av hans eller hennes subjektive perspektiver. Dette innebærer at vi bare kan få innsikt i det andre menneskets erfaringer gjennom en følsomhet for hva hans eller hennes oppmerksomhet er rettet mot.

Østrem sier at det som særlig gir forestillingen om den treleddede relasjonen relevans når det gjelder spørsmålet om hvordan voksne kan legge til rette for barns læring, er at den bidrar til en bevisstgjøring om at det i relasjoner mellom barn og voksne ikke bare er et «jeg» og et «du», men også et «mellom». Det er ikke ved å rette oppmerksomheten mot barnet, men ved å prøve å få øye på hvor barnet retter sin oppmerksomhet, at den voksne kan få tilgang til hvordan verden ser ut fra hans eller hennes perspektiv. Voksne kan fremme barns deltakelse ved å støtte dem i deres engasjement for det tredje leddet («sakstilhøvet») og hjelpe dem til å gi det et meningsfullt innhold.

Østrem hevder at selv om Skjervheim er opptatt av betydningen av det tredje leddet, sier han ikke så mye om hvordan vi rent praktisk kan gi mening til et saksforhold. Selv går hun langt i retning av å argumentere for det tredje leddet som noe eksplisitt, avgrensbart og konkret. Hun sier at når det tredje leddet gjøres eksplisitt, blir det mulig både å involvere seg i det og gjøre det til sitt eget, men samtidig også å kunne ta avstand fra det og kritisere det. Jo mer konkret det tredje leddet er, desto større er muligheten for å kunne ivareta flere og ulike subjektposisjoner. Samtidig understreker hun at selv om vi velger å se på det tredje leddet som noe konkret, er det ikke noe som i utgangspunktet finnes. Det kan heller ikke defineres en gang for alle, entydig og klart. Fordi forståelseshorisonten vår er i kontinuerlig endring, må det hele tiden skapes, fortolkes og gis mening. Hun argumenterer for at de fortellingene, materialene og formingsproduktene som ble brukt i forbindelse med alveprosjektet, hadde potensial til å fungere som et betydningsfullt tredje ledd barna som kunne innta en aktiv subjektposisjon i forhold til. Hun beskriver situasjoner der barna framstår som ivrige og engasjerte. De viser interesse og glede over å kunne utforske de ulike materialene. Østrem sier at barna i disse situasjonene opplevde seg som betydningsfulle subjekter i møte med de oppgavene de hadde fått. Gjennom å dele deres engasjement for oppgavene ble det også mulig for de voksne å ivareta barnas perspektiver på en måte som kunne bidra til å styrke selvopplevelsen deres. De voksnes oppmerksomhet var ikke rettet mot barna, men mot de aktivitetene barnas oppmerksomhet var rettet mot.

Østrem beskriver også hvordan fokuset på det tredje leddet bidro til å gjøre henne bevisst på hvilken betydning voksnes deltakelse i barns liv har for barns selvforståelse. Hun sier at det i mange situasjoner var en klar sammenheng mellom de voksnes engasjement for det tredje leddet og barnas muligheter til å oppleve seg som betydningsfulle subjekter. En tilstedeværende, entusiastisk og engasjert voksen kunne få et saksforhold barna i utgangspunktet ikke viste interesse for, til å framstå som interessant. Det som vekket barnas interesse, var at de voksne signaliserte at saksforholdet var viktig for dem. Østrem beskriver også situasjoner der barn tydelig signaliserte at de aktivitetene de voksne satte i gang, ikke var aktiviteter de fant det verdt å engasjere seg i. Dette skjedde særlig når

barna ble satt i gang med noe som åpenbart ikke hadde annen funksjon enn å sysselsette dem. De voksne ga ingen ideer til hvordan formingsmaterialene kunne brukes, men signaliserte tvert imot at det ikke spilte noen rolle for dem hva barna gjorde og laget. Det ble klippet for klippingens skyld og limt for limingens skyld. Østrem omtaler dette som en instrumentell forståelse av aktiviteten, som førte til at den mistet sin funksjon som det tredje leddet. De voksnes likegyldighet gjorde at det ble vanskelig for barna å oppleve seg som betydningsfulle subjekter i møte med den oppgaven de hadde fått. Østrem sier at når det tredje leddet manglet, skjedde det også noe med relasjonen. Når det ikke var noe å kommunisere om, truet den med å bryte sammen.

## Solveig Botnen Eide

Eides avhandling *Prinsipper og levd liv: samtaler om og oppfatninger av relasjonen mellom barn og mor i en barnevernkontekst* (Eide, 2007) er en avhandling i etikk innenfor sosialt arbeid. Tema for avhandlingen er barnevernbarns muligheter for deltakelse i samtaler med ansatte i barnevernet. Eide har studert dette både ved å undersøke hvordan de ansatte forholder seg til barna som samtalepartnere, og ved å se på hvilke posisjoner barna selv inntar i samtalene. Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen er et materiale bestående av observasjoner av samtaler mellom ansatte i barnevernet og barnevernbarn samt oppfølgende intervjuer med barna og de ansatte. Seks sosialarbeidere og seks barnevernbarn i alderen 12–18 år deltok i studien.

Tema for samtalene Eide har studert, er barnevernbarnas forhold til sine biologiske mødre. Eide sier at for samtlige av barna som deltok i studien, hadde barneverntjenesten vurdert dette forholdet som så belastende at barna var plassert i fosterhjem. Samtidig var det bestemt at de skulle opprettholde en viss form for kontakt med den biologiske moren. Samtalene Eide beskriver og fortolker, handler om ulike aspekter ved denne kontakten. Det dreier seg om både praktiske spørsmål, for eksempel ordninger for samvær, og spørsmål knyttet til hvilken mening relasjonen til moren har for det enkelte barn. Eide sier at dette ga barna en dobbeltrolle i samtalene. De var både deltakere og saksforholdet som samtalene dreiet seg om.

I motsetning til Østrem, som primært knytter barns muligheter for deltakelse til det som befinner seg utenfor de relasjonene barna deltar i, konsentrerer Eide seg om det som foregår i selve relasjonen. Et sentralt tyngdepunkt i avhandlingen hennes er samtalen som et møte mellom to forståelseshorisonter: en prinsippbasert og en erfaringsnær forståelse av barnevernbarnas forhold til sin biologiske mor. Eide sier at den prinsippbaserte forståelsen er formet av barnevernets diskurser. Eksplisitt kommer den til uttrykk i lover og lovreformarbeid. Implisitt kommer den til syne innenfor ulike deler av den faglige forståelsen barnevernet baserer arbeidet sitt på. Det er en forståelse som er dannet på forhånd, forut for barnevernarbeidernes møter med konkrete barn. Den erfaringsnære forståelsen er formet av barnevernbarnas egne opplevelser av sitt forhold til den biologiske moren. I motsetning til den prinsippbaserte forståelsen er dette en forståelse som er kjennetegnet av midlertidighet. Den er ikke skapt ferdig en gang for alle, men blir stadig fortolket og forstått på nytt i lys av nye erfaringer. I samtalene mellom barnevernarbeiderne og barna kommer dette blant annet til uttrykk gjennom utsagn som «jeg vet ikke helt» og «jeg begynner å se det klarere». Ifølge Eide var det ikke gjennom å bli fortalt hvordan de burde føle og tenke, men gjennom å få muligheten til å fortelle om relasjonen til den biologiske moren gang på gang i lys av stadig nye erfaringer at barnevernbarna gradvis utviklet en forståelse de selv så på som hjelpsom.

Eide sier at når samtalene dreiet seg om hendelsene som hadde ført til at mødrene mistet omsorgen for barna, syntes det stort sett å være samsvar mellom de to forståelseshorisontene. I slike situasjoner ble barna tilkjent en relativt omfattende og tydelig deltakerrolle. Blant annet ble de oppmuntret til å ta stilling til konkrete spørsmål knyttet til omfanget og organiseringen av samværsformen. Barnas rolle varierte fra at de fikk det avgjørende ordet, til at de var én av flere som ble hørt før beslutninger ble fattet. Når saksforholdet dreiet seg om hvilke konsekvenser hendelsene skulle ha for barnas forståelse av relasjonen til den biologiske moren, syntes det imidlertid ofte å være en konflikt mellom de to horisontene. Som regel vurderte barna relasjonen som mindre positiv enn det barnevernarbeiderne gjorde. Denne diskrepansen førte til at de ble tilkjent en svakere og mer utydelig subjektposisjon. Deres erfaringsbaserte forståelse ble i

liten grad anerkjent. Spesielt var dette tilfellet når barnevernarbeiderne ville snakke med dem om de positive sidene ved relasjonen til den biologiske moren. Barna ble ikke oppfordret til å fortelle hvordan de opplevde relasjonen, men ble fortalt hvordan den var. Argumentet som ble brukt her, var den prinsippbaserte forståelsen. Samtidig sier Eide at dette var en forståelse barnevernbarna ikke alltid var villige til å godta. Hun beskriver flere situasjoner der barn på selvstendig initiativ tok til motmæle ved å gi uttrykk for at de har gjort erfaringer som viste at den ikke stemte. Eide sier at ut fra måten barna argumenterte på, framsto både de erfaringene de viste til, og de meningene de hadde, som rimelige og relevante. Likevel fikk det de formidlet, ingen konsekvenser for barnevernarbeidernes forståelse av det biologiske prinsipp.

I sine fortolkninger knytter Eide barnas opplevelser av samtalene til hvordan forståelseshorisonten deres får komme til uttrykk og blir håndtert. Samtidig understreker hun at spørsmålet om hva som gjør barnevernets praksis etisk god, ikke kan avgrenses til et spørsmål om hvorvidt barn får komme til orde. Med henvisning til Løgstrups begrep «urørlighetssonen» argumenterer hun for at det også er knyttet en risiko til å gjøre barns erfaringer til tema i en samtale. Det er en grense for hvor langt inn i andres liv vi skal bevege oss. Det er ikke alt i livet vårt som tåler å bli blottstilt. Eide sier at det må være en form for rimelighet mellom det som profesjonelle tar initiativ til å snakke med barn om, og grunnen til at de tar det opp. For å ivareta urørlighetssonen og samtidig hjelpe barna til å se nye muligheter og utvide de forståelsene de allerede har, sier Eide at de profesjonelle må ta utgangspunkt i det barna selv setter ord på, for deretter å komme med innspill som kan utvide forståelsen. På denne måten kan barn få ny innsikt i viktige sider ved livet sitt uten å miste eller gi fra seg grepet.

## Berit Bae

I avhandlingen *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie* (Bae, 2004) har Bae studert samspill mellom barn og profesjonelle i to forskjellige barnehager. Målet har vært å identifisere kvalitative aspekter ved voksen–barn-relasjonen som kan skape

forutsetninger for at barn får tillit til at egne tanker og erfaringer er gyldige. Bae sier at hun har vært spesielt opptatt av å belyse hvordan tilsynelatende trivielle og dagligdagse samspillsprosesser kan være med på å skape forutsetninger for barns opplevelser av egenverd.

Framgangsmåten hun har benyttet, er deltakende observasjon. Observasjonene er filmet med videokamera og senere analysert. Bae sier at hun ønsket å etablere et materiale for å kunne beskrive dialogen mellom barna og de ansatte i barnehagen som en prosess. Grunnen var at hun ønsket å synliggjøre barna som selvstendige, fortolkende subjekter. Hun ønsket også å tydeliggjøre at hun ikke ser på dialogen som en metode eller et middel til å nå bestemte mål, men som en kvalitet ved selve relasjonen, og dermed som et mål i seg selv. Hun understreker at det er viktig å ha øye for kompleksiteten når man skal utforske dialoger i praksis. En dialog vil alltid være preget av ulike væremåter som utfyller hverandre.

Den teoretiske forståelsen er forankret i et anerkjennelsesbegrep utviklet på grunnlag av den norske psykologen Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse. Ifølge Bae er anerkjennelse innenfor denne teorien forstått som en grunnleggende holdning vi kan møte andre mennesker med. Det å møte et annet menneske med anerkjennelse innebærer å forholde seg til ham eller henne som et likeverdig subjekt med en selvfølgelig rett til å være ekspert i egne erfaringer og egen forståelseshorisont. I dette ligger blant annet å ha en forståelse av at den andre har indre affektive opplevelser som tilsvarer, men samtidig er forskjellige fra ens egne. Bae sier at det å møte denne formen for anerkjennelse er viktig, fordi det kan skape forutsetninger for at den enkelte får tillit til sine egne tanker og opplevelser og på den måten får styrket sin selvfølelse. En grunnleggende forutsetning for at barn skal kunne medvirke ut fra sine egne premisser, er derfor erfaringen av at det finnes mennesker rundt dem som deler deres engasjement, og som prøver å forstå hvordan verden ser ut fra deres perspektiv. Bae sier at anerkjennelse forstått på denne måten ikke kan reduseres til en metode, til en kommunikasjonsteknikk eller til utdeling av ros. Den skal heller forstås som et prosessuelt fenomen som kommer til uttrykk gjennom sentrale samspillsmåter, for eksempel gjennom å lytte til den andre og være villig til selv å skifte perspektiv.

Bae sier at det hun særlig finner interessant ved teorien, er at opplevelsessiden får en sentral plass når det gjelder forståelsen av likeverdighet mellom mennesker. Å se den andre som likeverdig er knyttet sammen med å vise respekt for hans eller hennes opplevelsesverden. Å møte et barn med anerkjennelse blir da å prøve å forstå hvordan en erfaring kan ha mening og være gyldig for barnet, uavhengig av hvordan den oppfattes utenfra, altså av andre.

Samtidig understreker hun at dette ikke er det samme som en form for psykologisering, en tilgang til barnets indre. I relasjoner til omsorgspersoner vil barn både nonverbalt og verbalt kommunisere hva som foregår inne i dem. Det er ved å fortolke disse handlingene vi kan forstå noe av det som finner sted i barnets opplevelsesverden. Samtidig er det viktig at den voksne er oppmerksom på at den forståelsen som blir skapt, aldri vil være identisk med barnets. Den vil imidlertid være den nærmeste vi kan komme.

For å forstå barnas opplevelser av de samspillsprosessene hun har analysert, har Bae fortolket dem med tanke på å undersøke hvordan de bidrar til å la barna erfare at de egne opplevelsene er gyldige. Som et hjelpemiddel til kvalitativt å identifisere ulike måter å møte barn på har hun skapt metaforene «romslige» og «trange» samspillsprosesser. Med romslige samspillsprosesser mener hun dialoger der barn får rom til å uttrykke seg og bli møtt ut fra sine egne forutsetninger. Hun sier at disse samhandlingene er preget av at den voksne forholder seg til barnet på en måte som oppmuntrer ham eller henne til aktivt å stå fram med sine egne erfaringer og sin egen forståelseshorisont. I dette ligger også at barnet skal få mulighet til å erfare at det er legitimt å forstå en og samme hendelse forskjellig. Det legges vekt på å kommunisere til barnet at det ikke finnes én riktig måte å forstå erfaringen på. Både opplevelser av positive følelser, som nysgjerrighet, tilfredshet, glede, fryd, undring, humor og stolthet, og mer negative følelser, som slitenhet, frustrasjon, usikkerhet og glemsel, får komme til uttrykk og blir tatt imot i den samme aksepterende atmosfæren.

Bae beskriver hvordan en slik åpen og aksepterende holdning kommuniseres blant annet gjennom lyttende samspillsmåter fra den voksnes side, der det barnet formidler, blir tatt imot med forståelse og blir velvillig

fortolket. Den kan også komme til uttrykk ved at den voksne støtter barnet i å tre fram for de andre barna som en som har noe interessant å fortelle. Den voksne tar heller ikke for gitt at han eller hun forstår barnet, men stiller oppfølgende spørsmål med tanke på å undersøke om det barnet har formidlet, har blitt oppfattet slik barnet ønsket. Samspillet vil på denne måten være preget av bevegelighet og skifte av posisjon. Både den voksne og barnet deltar aktivt, og de veksler på hvem som deler kunnskap. Bae sier at denne kommunikasjonsformen legger til rette for at også den voksne kan tre fram som et tydelig subjekt ved å dele sin opplevelse av situasjonen, uten at det kommuniseres noen nedvurdering av barnet. Den bidrar heller til å skape et dialogisk rom preget av nærhet og tillit til egne opplevelser.

Trange samspillsprosesser beskriver Bae som en motsetning til denne åpne og aksepterende holdningen. Sett fra barnets perspektiv er disse prosessene preget av å ha snevrere rammer for hva som kan bringes fram og bli møtt med forståelse. Bae sier at det i slike prosesser ikke behøver å foregå noen klar avvisning eller nedvurdering av barnet fra den voksnes side. Også her kan den voksne framstå som aktiv og vise interesse ved å stille barnet spørsmål. Forskjellen er at oppmerksomheten rettes mot faktaaspekter, ikke mot barnets opplevelser. Den voksnes respons er også preget av en forventning om spesifikke reaksjoner eller svar. På denne måten blir det mindre viktig å forstå meningen med det som blir fortalt, fra barnets perspektiv. Det barnet formidler, kan umerkelig bli dreiet i retning av den voksnes intensjoner med samtalen. Ifølge Bae fører dette til at egne tanker og opplevelser blir mer utydelige og mindre tilgjengelige for barnet. Han eller hun får også færre muligheter til å erfare seg selv som et selvstendig subjekt som er i stand til å forfølge egne intensjoner eller bruke andre menneskers forståelseshorisont til å forstå mer om seg selv og sin verden. Bae sier at i trange mønstre framtrer den voksne ofte som språklig aktiv. Observasjonene hennes gir også et inntrykk av at barna i utgangspunktet anstrenger seg for å komme den voksne i møte. Sammenliknet med de romslige mønstrene får samhandlingene imidlertid noe slitsomt og ulystbetont over seg.

Bae understreker at det er viktig å være oppmerksom på at betegnelsene «romslige» og «trange» refererer til kvaliteter ved samspillsprosesser,

ikke til individuelle egenskaper hos personene som deltar. Hun sier at alle barna som deltok i hennes undersøkelse, i varierende grad erfarte både romslige og trange samspill. Derfor kan ikke kvaliteten på samhandlinger mellom voksne og barn beskrives ut fra statiske egenskaper hos den enkelte voksne eller det enkelte barnet. Hvis man vil forstå hvordan samhandlinger har betydning for barns selvforståelse, må prosesser i samspillet legges til grunn. En konklusjon Bae trekker av studien, er at rommet for barnehagebarns medvirkning og innflytelse i stor grad er avhengig av de voksnes samspillsmåter.

## Den avdekkende hermeneutikkens betydning for denne boken

Så langt i kapitlet har jeg arbeidet med å etablere et solid teoretisk fundament som kunne hjelpe meg å forstå både mitt eget forskningsarbeid og det som foregikk i samhandlingene mellom gruppelederne og barna. I det følgende vil jeg først forklare hvilken betydning dette fundamentet har hatt for min egen forståelse av forskningsprosessen. Deretter vil jeg forklare hvordan det har formet min forståelse av hva slags type kunnskap avhandlingen bidrar med og hvordan det har vært med på å legge føringer for min forståelse av hva det bør bety å forholde seg til barn som selvstendige, meningssøkende og meningsskapende subjekter.

## Min forståelse av forskningsprosessen

Gadamer (2010) argumenterer for en holdning å møte verden med hvor det er umulig å skille den vitenskapelige kunnskapen fra den som skaper den. Det er kun gjennom å inngå i et engasjert og deltakende forhold til andre mennesker at vi har mulighet til å forstå noe om hvordan verden ser ut fra deres perspektiver. Min rolle som observatør kunne derfor ikke være å sitte stille og registrere. Jeg måtte gå aktivt inn i samtalegruppene med tanke å la meg berøre og bevege av det som foregikk.

Rent praktisk innebar dette at jeg alltid deltok i måltidene. Jeg deltok også i mange av de organiserte lekene og aktivitetene, og jeg gjorde meg nyttig ved å hjelpe til med praktiske ting, som å dele ut oppgavebøker

og tegneark, følge barn på do, skjenke drikke, rydde av bordet og hjelpe barn på med yttertøy. I skolegruppene var kontakt med dyr en viktig del av aktiviteten. Jeg er vant med dyrestell, og i en del situasjoner falt det seg naturlig å veilede barna i hvordan de kunne omgås dyrene på en respektfull måte. Jeg opplevde at alt dette bidro til å skape god kontakt mellom barna og meg. Flere av gruppelederne ga også uttrykk for at de likte måten jeg var til stede i samtalegruppene på. De sa at det var positivt å ha meg der.

Nærheten til barna gjorde at jeg i mange situasjoner ble sterkt følelsesmessig berørt. Jeg ble lei meg når jeg så hvor ustelt og dårlig kledt noen av dem var når de kom til gruppesamlingene. Jeg ble rystet over ting de fortalte fra hverdagslivet sitt. Samtidig ble jeg rørt over den omtanken og omsorgen gruppelederne viste dem i mange situasjoner, som da en gruppeleder la hånden varsomt på armen til en urolig gutt og hvisket noe beroligende inn i øret hans, eller da en annen pyntet bordet med vårblomster hun hadde tatt seg tid til å plukke på vei til gruppesamlingen.

I ett tilfelle satt en gutt som het Morten og jeg på gulvet med hver vår kattunge i fanget. Ungene var nesten nyfødt, og jeg viste Morten hvordan han skulle holde dem. Han fortalte at han aldri hadde holdt en kattunge før. Vi satt stille sammen. Etter en stund spurte Morten hva som var den egentlige grunnen til at jeg med var med i gruppen. Jeg minnet ham på at jeg er forsker, og at jeg ønsket å finne ut hvordan det er for barn å delta i samtalegrupper. Morten satt stille lenge. Han strøk den ene kattungen forsiktig over ryggen. Så trakk han pusten dypt. Han så opp på meg og sa at hvis jeg skulle greie å finne ut av det, måtte jeg være klar over at det kan være veldig slitsomt for et barn å bo sammen med en som er psykisk syk. Derfor trenger barnet noen ganger å komme vekk og hvile. Da han hadde sagt dette, satt han stille og så ut i luften en god stund. Så pustet han igjen dypt og begynte å stryke kattungen over ryggen.

Hendelsen gjorde dypt inntrykk på meg. Stemmen til Morten ga inntrykk av en oppgitthet og slitenhet som gjorde meg trist. Fordi vi satt så tett inntil hverandre, var det også som om sukkene hans flyttet seg over i kroppen min. Dette gjorde meg enda tristere. Samtidig var jeg rørt over at han hadde valgt å sette seg så tett inntil meg, og over den åpenheten og tilliten han viste. Ikke alle situasjoner jeg har deltatt i, har vært så åpne

og nære som denne. Måten jeg har vært til stede i de forskjellige samtalegruppene på, har også variert. Når jeg kom til en ny gruppe, syntes jeg alltid det var utfordrende å finne ut hva som ville være den beste måten å delta i akkurat denne gruppen på. I begynnelsen var jeg forsiktig. Jeg følte meg fram og brukte den tiden som var nødvendig til å finne min plass. I noen grupper tok gruppelederne det som en selvfølge at jeg var med på mest mulig. De ba om hjelp til praktiske ting, og de spurte om jeg ville si noe når de snakket med barna om forskjellige temaer. I andre grupper var de mer tilbakeholdne. Da måtte jeg i større grad selv ta initiativ til å skape meg en plass.

Målet med observasjonene og de oppfølgende samtalene var å undersøke hva som foregikk i de forskjellige samhandlingssituasjonene, og å få en forståelse av hvilken mening dette hadde for barna som deltok. Samtidig er ikke meningen i en situasjon et kjennetegn som kan observeres, men noe som tillegges situasjonen av dem som erfarer den.

Samtalen med Morten er et godt eksempel på hvordan jeg i mange situasjoner fikk en umiddelbar forståelse av det som foregikk. Denne forståelsen var sikkert ikke identisk med barnas. Som voksen – og som forsker – hadde jeg en annen måte å være til stede i gruppene på enn de hadde. Vi kom også til gruppene med helt forskjellig erfaringsbakgrunn. Selv om vi befant oss i den samme sosiale konteksten og var engasjert i de samme aktivitetene, var vi derfor ikke rettet mot det samme. Det som gjør at jeg likevel mener at jeg har mulighet til å si noe om hvilken mening det som foregikk i samtalegruppene kan ha hatt for barna som var der, er at vi, gjennom å være til stede i samtalegruppene, delte en meningsfull verden. Det er denne tilhørigheten til en felles verden, der vi både påvirket og ble påvirket av hverandre, som er utgangspunktet for min videre utforskning av de ulike samhandlingssituasjonene.

I den forbindelse er det viktig å merke seg det Zahavi (2014) sier om den rollen empatien spiller for forståelsen vår. Hos Zahavi er empati en grunnleggende evne vi mennesker er utrustet med. Den gjør at vi blir påvirket av andres følelser, og at det vi da kjenner ikke kan reduseres til en subjektiv følelse inne i oss. Utgangspunktet for empatien er at det finnes et annet menneske utenfor meg, og at dette mennesket er i en relasjon til meg på konkret, kroppslig vis. Utgangspunktet for min forståelse av

hvordan det er å være den andre, er nettopp denne konkrete og sanselige erfaringen av en annen, en som ikke er meg. Det er en spesiell form for intensjonalitet som gjør seg gjeldende før kognitiv tale og språklig artikulasjon. Samtidig sier Zahavi at vi må erkjenne at vi aldri vil kunne forstå den andre fullt ut. Vi har ikke tilgang til andre menneskers erfaringer av seg selv på den måten vi har til våre egne, men for Zahavi er ikke dette et problem. Det som er poenget hans, er at det er mulig å forstå noe om hvordan det er å være et annet menneske ved å oppholde seg sammen med vedkommende, og fordi det andre mennesket ikke er meg, vil erfaringen være annerledes og begrenset. Zahavi sier at det er nettopp denne utilgjengeligheten, denne grensen jeg kan erfare, som blir til en erfaring av den andre. Dette betyr at jeg, da jeg som deltakende observatør var kroppslig til stede i den samme sosiale konteksten som barna, kunne forstå betydningen av deres ansiktsuttrykk, stemmeleier og kroppsspråk, selv om vi var forskjellige. Jeg kunne gjenkjenne gleden i et smil, oppgittheten i en sammensunket kropp og fortvilelsen i gråt.

Gjennom å skrive ned det jeg erfarte da jeg var til stede i de ulike samhandlingssituasjonene, har jeg løftet det konkrete og sanselige ut av dets bundethet til tid og sted og skapt en avstand som har gjort at det blir meningsfullt å utforske erfaringene uten å prøve å forstå barnas subjektive mening. Jeg har brakt samhandlingssituasjonene inn i et kommunikativt fellesskap der andre kan lese og kommentere dem og på den måten utvide min forståelse. Som leser av tekstene vil jeg også selv tilføre dem noe annet og noe mer enn jeg gjorde som forfatter (Ricoeur, 1981).

## Bokens kunnskapsbidrag

Den avdekkende hermeneutikken bidrar med et annerledes erfaringsbegrep enn det tradisjonelle vitenskapelige erfaringsbegrepet. Det er ikke gjennom planlagte og formålsrettede eksperimenter, men gjennom å bli røsket opp fra det fortrolige og kjente at vi kan forstå noe nytt. Den grunnleggende hermeneutiske erfaringen er en opplevelse av meningssammenbrudd. Dette sammenbruddet er opphavet til spørsmålene som stilles, som igjen er utgangspunktet for ny forståelse. Dette betyr at det ikke kan finnes kontekst- eller tradisjonsfri kunnskap. Den vil alltid vil

være preget av de forholdene som utgjør den verdenen forskeren forstår og tenker innenfor. Fordi vi hele tiden gjør nye erfaringer, er vår forståelse også i kontinuerlig endring. Vi kan aldri oppnå den fulle og hele sannheten om noe. Vår forståelse av verden vil være basert på et åpent og uavsluttet mangfold av perspektiver.

Uggla (2005) peker nettopp på betydningen av perspektivmangfold. Han hevder at utfordringen for vitenskapen ikke bør være å samle mest mulig kunnskap om et fenomen, men flest mulige perspektiver, for så aktivt å kunne bryte de ulike perspektivene mot hverandre. Han sier at det kun er gjennom tolkningskonflikter at vi kan komme fram til en forståelse av den menneskelige helheten.

Den formen for kunnskap boken bidrar med, er således en annen form for kunnskap enn den naturvitenskapene kan gi. Kvaliteten på denne kan derfor heller ikke vurderes ut fra de kriteriene som vanligvis blir benyttet til å vurdere vitenskapelig kunnskap. Begrepet «evidens» er mye brukt i slike vurderinger. Ifølge den norske filosofen og sykepleieforskeren Kari Martinsen (2005) betyr evident kunnskap «kunnskap som kan bevises», og som derfor er ubestridelig. Hun sier at den forståelsen av evidens som i dag dominerer innenfor helse- og sosialfagene, er en forståelse som er hentet fra medisinen. Den er preget av et hierarki der randomiserte, kontrollerte, eksperimentelle studier, som inkluderer et stort antall enheter, blir forstått som det som gir de beste bevisene. Nederst i hierarkiet finnes den typen praktiske erfaringer som denne boken bygger på. Martinsen sier at disse blir sett på som subjektive, vilkårlige og upålitelige. Hun (Martinsen, 2005, s. 53) hevder at det er uakseptabelt å overføre de kravene som blir stilt til evidens innenfor ett område, til et annet område der de umulig kan bli oppfylt. Hun argumenterer for at vi i tillegg til det medisinske evidensbegrepet derfor trenger et humanvitenskapelig begrep der det evidente er det som trer fram som gyldig på et bestemt sted til en bestemt tid. Hun sier at det evidente ved en gjenstand, en sak eller en person ikke er at de er entydige, men at de viser seg perspektivistisk. Målet med forskningen bør derfor ikke være å komme fram til én sann forståelse, men å få tak i mangfoldet. Vi skal ikke være tilfreds med den ene måten som gjenstanden, saken eller personen viser seg på, men utforske stadig flere sider. Jo flere sider vi kan få øye på, desto mer øker

vår erkjennelse. Verden er mangedimensjonal, og det er kun gjennom å legitimere forekomsten av ulike dimensjoner at vi har mulighet til å forstå den. Det er i lys av denne forståelsen denne bokens kunnskapsbidrag må vurderes.

## Bokens normative grunnlag: å holde noe av et barns liv i sin hånd

Den avdekkende hermeneutikken legger føringer for en forståelse av hva det grunnleggende sett vil si å være et menneskelig subjekt, og hva som er menneskets grunnleggende behov. På den måten representerer den ikke bare en filosofi om vitenskap, men også et verdigrunnlag som kan peke i retning av hva det bør bety å ta barn på alvor som selvstendige, meningssøkende og meningsskapende subjekter i den formen for praksis jeg har observert.

Slik Gadamer (2010) beskriver det, er det mest grunnleggende vi kan si om et menneske, at det er fortolkende. I sitt fortolkningsarbeid er mennesket samtidig avhengig av å bli sett, hørt og tatt på alvor av dem som befinner seg rundt det. Ifølge Gadamer er det først og fremst gjennom samtalen vi kan forstå oss selv og andre. En hermeneutisk samtale kjennetegnes ved at den er preget av åpenhet og vilje til å ta den andres perspektiver på alvor. Et likeverdig møte er et møte mellom to forståelseshorisonter som i utgangspunktet er fremmede for hverandre, der målet er å oppnå en gjensidig forståelse gjennom en gradvis tilnærming i dialog. I den formen for samtalegrupper jeg har observert, innebærer dette at barna og gruppelederne må møte hverandre med en innstilling om at den andre er bærer av en sannhet de selv ennå ikke kjenner. Muligheten for ny innsikt ligger i dialektikken mellom det kjente og nære og det ukjente og fremmede.

Relasjonen mellom barna og gruppelederne vil samtidig ikke være symmetrisk. Det at makten mellom dem er så ulikt fordelt, gjør at gruppelederne har et mye større ansvar for å sette sin forståelseshorisont i spill i møte med barnas, enn det barna har i møte med gruppeledernes. Samtidig har gruppelederne også et ansvar for å ha sitt eget faglige perspektiv på barnas livssituasjon. Dette gir dem en dobbeltrolle i

fortolkningsprosessen. De skal være både en åpen og deltakende dialogpartner, underlagt den meningen som dannes i dialogen, og en kunnskapsbasert fortolker av barnas hjelpebehov. Dette setter dem i en posisjon med svært stor makt, og det gjør den kommunikative konteksten samtalegruppene skal framstå i, svært utfordrende.

Knud E. Løgstrup (2008a) sier at det å leve består i å våge seg fram. Når vi henvender oss til et annet menneske, gjør vi det alltid med en forventning om at det vi uttrykker, kommer til å bli tatt imot og forstått. Vi appellerer til den andre om å bli sett på som betydningsfull, også i situasjoner der vi ikke kjenner hverandre på forhånd. Samtidig kan vi aldri være sikre på at dette vil skje. Løgstrup sier at den andre enten kan ta imot oss på en måte som bidrar til å underbygge, støtte og fremme livet vårt, eller på en måte som bidrar til å ødelegge det. Et grunnleggende trekk ved mellommenneskelige relasjoner er derfor at vi har makt over hverandre. Fordringen til å ta vare på det i den andres liv som blir lagt i våre hender, ligger nettopp i denne makten. Hos Løgstrup (2008a) er dette et grunntrekk ved den menneskelige tilværelsen. Han sier at det er en fordring vi ikke selv har skapt, men som bidrar til å skape oss. Den er absolutt, og den er alltid til stede. Vi kan ikke velge den bort, men vi kan velge hvordan vi vil forholde oss til den. Uansett hva vi velger, vil den være der.

Samtidig er fordringen taus. Med dette mener Løgstrup at det ikke er mulig å definere entydig og klart hva det betyr å svare på den. Det kommer an på den konkrete situasjonen, og på hvilke aspekter ved det andre menneskets ve og vel som står på spill. På samme måte som livet selv er fordringen kompleks og variert (Eide, 2007, s. 34). Løgstrup sier at vi kan få tak i den ved å skape rom for det andre menneskets fremmedhet, for det hos den andre vi ikke er kjent med eller umiddelbart forstår, men som vi likevel har en moralsk plikt til å respektere.

Den etiske fordringen springer således ikke ut av ferdig etablerte regler og normer, men ut av det som skjer i konkrete mellommenneskelige møter. Samtidig er den universell. Den gjelder uavhengig av tid og sted, kultur og historisk sammenheng. Den norske teologen Svein Aage Christoffersen (2011b, s. 106) sier at moralen ikke kan begynne i normene. For at vi skal kunne formulere, diskutere og rette oss etter moralske normer,

må det være noe i livet vårt som kommer forut for og kan begrunne dem. Christoffersen knytter dette til en fundamental likhet hvor alle mennesker har den samme retten til å leve et menneskeverdig liv. Han sier at dette er en form for likhet ingen har funnet på. Den bare er. Vi kan ikke forstå den, men vi kan gripes av den. Vi kan respektere den og bøye oss for den. Christoffersen sier at den representerer et eiendommelig trekk ved tilværelsen som verken lar seg beskrive eller begripe uttømmende, men som vi forsøker å komme til rette med gjennom teologi og filosofi, religion og livssyn. Det er dette trekket som gjør tilværelsen menneskelig, og som etikken grunnleggende sett handler om: alle menneskers grunnleggende likeverd.

Løgstrups filosofi er mye mer mangfoldig og kompleks enn det jeg har redegjort for nå. Den er også kritisert. Det er utenfor denne bokens ramme å gi en grundigere redegjørelse for filosofien hans eller å gå nærmere inn på kritikken som er reist. Grunnen til at jeg har valgt å bringe den inn i bokens normative fundament, er at Løgstrup på en tydelig måte synliggjør at det først og fremst er som erfarende subjekter vi mennesker angår hverandre. Ved også å understreke betydningen av de etiske utfordringene som viser seg i konkrete samhandlingssituasjoner, mener jeg at han bidrar med et perspektiv som kan utdype den forståelsen av mennesket og menneskelig samhandling som den avdekkende hermeneutikken legger føringer for. Jeg opplever også Løgstrups metafor «å holde noe av et annet menneskes liv i sin hånd» som et godt bilde på det jeg mener står særlig på spill i de samhandlingssituasjonene jeg vil beskrive og fortolke i det neste kapitlet. Å holde noen i sin hånd er en aktiv handling. Handlingen skjer her og nå, og den bringer oss tett på den vi holder. Verken den som holder, eller den som blir holdt, kan unngå å bli berørt. Med hånden har gruppelederne mulighet til å lukke barna forsiktig inne, beskytte og verne dem, og de har mulighet til å åpne hånden varsomt og lede barna inn på nye veier. De kan imidlertid også holde barna så hardt at barna mister grepet om seg selv og livet sitt, eller de kan skyve dem vekk så de blir overlatt til seg selv. Samtidig vil en barnekropp alltid være mye større enn det en voksen hånd kan romme. På den måten kan metaforen også være en viktig påminnelse om at gruppeledernes oppgave ikke er å overta styringen, men å ivareta det i barnas liv som barna ikke greier å ivareta selv.

KAPITTEL 5

# Beskrivelse og fortolkning av de ni fortellingene

## Kapittelets struktur

Kapitlet består av ti underkapitler som er organisert ved at jeg beskriver og fortolker én fortelling i hvert av de første ni underkapitlene. Hvert underkapittel består av tre avsnitt. I det første avsnittet blir fortellingen beskrevet. For å bevare barnas anonymitet har alle fått nye navn. Der det ikke har hatt betydning for meningsinnholdet, kan også biografiske kjennetegn være endret. Dette betyr at en gutt kan være framstilt som ei jente, eller omvendt. På samme måte kan en mor være gjort om til en far og en far til en mor. Det samme barnet kan være beskrevet i flere fortellinger med forskjellig navn. I og med at det bare var én mannlig gruppeleder, er alle gruppelederne omtalt som «hun».

I det andre avsnittet blir den første lesningen av fortellingen presentert. Formålet er å få en forsiktig forståelse av det som har foregått i samhandlingssituasjonen. Lesningen vil være basert på mine egne erfaringer fra deltakende observasjon og de oppfølgende samtalene med gruppelederne og barna. Dette betyr at den meningen som blir dannet, vil være uttrykk for en umiddelbar og naiv mening som har oppstått i møtet mellom tekstens verden og min. Jeg vil benytte delspørsmålene til å gi lesningen retning.

I det tredje avsnittet blir andrelesningen av fortellingene presentert. Målet er å få en dypere forståelse av de aspektene ved samhandlingene jeg fant særlig betydningsfulle etter den første lesningen. Jeg vil i denne sammenheng bringe et forklarende moment inn i fortolkningsprosessen (Ricoeur et al., 2002). Dette betyr at jeg i tillegg til erfaringene fra deltakende observasjon, vil trekke veksler på elementer fra de teoretiske perspektivene jeg har redegjort for i tidligere kapitler. De aspektene ved

samhandlingene som framstår som mest betydningsfulle etter den andre lesningen av de første ni underkapitlene, ligger til grunn for konklusjonen jeg vil trekke i det tiende og siste underkapitlet. De teoretiske analysene som følger i kapittel 6 og 7, har sitt fundament her.

## «Det alle som er her, har felles, er at dere har foreldre som har det vanskelig»

Fortellingen beskriver første samling i en samtalegruppe, slik disse samlingene stort sett foregikk. Den skiller seg fra de andre fortellingene ved at den består av flere mindre fortellinger satt sammen til et hele. Formålet er å gi leseren en forståelse av hva som foregikk i samtalegruppene jeg har observert. Dette gjelder både hvordan gruppene var organisert, hva barna og gruppeledere snakket sammen om, og hvilke aktiviteter de holdt på med. De andre fortellingene er analysert ut fra den konteksten som blir etablert i denne fortellingen. Fortellingen er også egnet til å gi leseren en dypere forståelse av det jeg erfarte da jeg i sin helhet leste tekstene jeg hadde skrevet i etterkant av deltakende observasjon, noe som førte til at jeg valgte å avgrense studiens fokus til situasjoner der barn forteller om erfaringer, tanker og følelser som ikke blir gjort til tema i den videre samhandlingen (kapittel 3).

## Fortellingen

Seks barn og to gruppeledere sitter sammen rundt et bord. Bordet er pent dekket med kuvertbrikker, tallerkener, glass og bestikk. Der er lys og fargerike servietter. Ved hver tallerken ligger det en navnelapp. På bordet står det ulike sorter pålegg og en kurv med nystekte rundstykker. Den ene gruppelederen reiser seg og ønsker barna velkommen. Hun sier at hun har gledet seg til å treffe dem. Den andre gruppelederen reiser seg også. Hun sier at det alle barna i denne gruppen har til felles, er at de har foreldre med noen helt bestemte typer problemer. De er enten psykisk syke, eller så ruser de seg. «Å være psykisk syk, er det samme som å være syk i tankene eller følelsene», sier hun. «Derfor oppfører psykisk syke seg ofte annerledes enn vanlig. Noen kan bli veldig triste, andre orker ikke

å gjøre noen ting, og noen kan bli veldig lett sinte.» Hun sier at vi ikke alltid vet hvorfor folk blir psykisk syke. «Noen kan ha opplevd vanskelige ting da de var barn, eller de kan ha opplevd vonde og vanskelige ting som voksne. Folk kan også få psykiske sykdommer uten at de har opplevd noe spesielt.» Gruppelederen sier at mange barn med psykisk syke foreldre tror at det er deres skyld at foreldrene har blitt syke. «Men det er det ikke», sier hun. «Det er aldri barns skyld at foreldrene deres er syke.» Hun sier også at mange barn synes at det foreldrene sier og gjør, er flaut eller dumt, og at de skammer seg over dem. «Men det trenger dere ikke å gjøre. Når det ikke er deres skyld at foreldrene deres er syke, trenger dere heller ikke å skamme dere. Det at foreldrene deres er syke, betyr ikke at det er noe i veien med dere. Dere er sunne og friske barn som er i full fart.»

En gutt rekker en hånd i været. Han sier at han er med i gruppen fordi faren hans drikker alkohol. Gruppelederen ser på ham og nikker. Hun sier at hun synes det var fint av gutten å fortelle dette. Ei jente rekker hånden i været. Hun sier at hun er med i gruppen fordi moren hennes er psykisk syk. Igjen smiler gruppelederen og nikker. Den andre gruppelederen peker på et ark som henger på veggen. Der har hun skrevet opp dagens program. Hun går nøye gjennom alle postene og sier til barna at de skal være i gruppen i to og en halv time.

Barna får et kubbelys hver med navnet sitt på. Gruppelederne sier at de skal ha lyset stående foran plassen sin. Så lenge de er i gruppen, skal lyset være tent. Den ene gruppelederen henter en fyrstikkeske. Hun sier at nå skal ett og ett barn få tenne sitt lys. Når lyset er tent, skal de si hva de heter, hvor gamle de er, og hvilken skole de går på. Når alle har gjort dette, spør gruppelederne barna om de er sultne. Barna nikker og svarer ja. En gutt sier at han nesten har sultet i hjel. Gruppelederne ser på ham og smiler. De sier til gutten at her i gruppen kan han spise så mye han bare vil. Det er viktig å ha godt med mat i magen når man skal snakke om vanskelige ting. Den ene gruppelederen går bort til kjøleskapet. Hun tar ut melk og juice og litt mer pålegg. Så skjenker hun drikke og ber barna forsyne seg. Barna tar et rundstykke hver fra kurven som blir sendt rundt, og de velger det pålegget de vil ha.

Under måltidet sørger gruppelederne for å holde praten i gang. En av dem sier at alle barna går på forskjellige skoler. Fordi de bor i en ganske

stor by, er det ikke sikkert at alle vet hvor skolene ligger. Derfor hadde det vært fint om barna kunne fortalt hverandre litt om skolen sin. Den andre gruppelederen sier at det snart er vår. Hun spør om barna har fått lov til å ta ut sykkelen sin. Hun spør også om de sykler til skolen. Barna svarer på gruppeledernes spørsmål. De er raske til å ta ordet. De stiller også spørsmål til hverandre. Mens barna prater og spiser, passer gruppelederne på at de hele tiden har det de trenger av mat og drikke.

En gutt sitter veldig urolig. Han reiser seg stadig fra stolen og går en runde i rommet. To ganger velter han melkeglasset sitt så det renner melk ut over hele bordet. Gruppelederne tørker opp og sier at det er helt greit. Gutten mister et rundstykke med egg og majones ned i fanget. Han sukker høyt og spør hvor lenge han må sitte der. Gruppelederne svarer at han kan få lov til å gå fra bordet med en gang. De hjelper ham med å tørke vekk det han har sølt, og sier at han kan sette seg i sofaen i den andre enden av rommet. Der kan han sitte i fred og ro og bla i en bok.

Etter en stund sier barna at de er mette. Gruppelederne setter pålegg og drikke tilbake i kjøleskapet. De ber barna om å bære glasset og tallerkenen sin bort på benken. Ryddingen går raskt. Alle hjelper til. Så får barna beskjed om å stille seg i en ring på gulvet. Den ene gruppelederen har en ball i hånden. Hun forklarer at de skal leke en lek som skal hjelpe barna med å lære navnet til de andre i gruppen. Hun sier sitt eget navn og navnet til en av guttene. Så kaster hun ballen til gutten hun sa navnet på. Gutten tar imot. Gruppelederen sier at han skal si sitt eget navn og navnet til det barnet han vil kaste ballen til. Leken går lett. Barna og gruppelederne kaster ballen fram og tilbake mellom seg. Alle husker hverandres navn.

Når de har holdt på med leken en stund, får barna beskjed om å sette seg i sofaen, som står i den andre enden av rommet. De må sitte tett for at alle skal få plass. Den ene gruppelederen henter en eske med lokk. Det er en ganske liten eske. Den er kledt med et pent papir. Gruppelederen forteller at det ligger en helt spesiell stein inne i esken. Barna skal få holde den etter tur. Det barnet som har steinen, skal fortelle de andre om en bra og en dårlig ting som har skjedd den siste tiden. Hvis det er noen som ikke har noe å fortelle, er det lov å la være. «Det er det alltid i denne gruppen», sier gruppelederen. Barna får steinen etter tur. En gutt forteller at han skal besøke besteforeldrene som bor i et annet land. En annen

forteller at han har skutt mål i en fotballkamp. Ei jente forteller at hun snart har bursdag. Det gleder hun seg veldig til. Hun sier at moren har lovet henne at de skal kjøpe sjokoladefontene. En gutt forteller at han skulle ha «skypet» med moren sin for noen dager siden. Det ble det ikke noe av. Hun hadde glemt å logge seg på. Gutten forteller at moren bor i Sverige, og at hun har fått seg ny kjæreste. Det gjør at hun har mye å tenke på. Han sier at han ikke tror at han kommer til å få lov til å besøke henne mer. Hun bor veldig trangt. Det er ikke plass til både ham og kjæresten i leiligheten. Flere av barna sier at de ikke har noe dumt å fortelle. De kan ikke huske at de har opplevd annet enn ting som er bra. Hver gang et barn er ferdig med å snakke, sier gruppelederen «takk». Så gir hun steinen videre til barnet som sitter ved siden av. Når alle er ferdig med å fortelle, legger hun steinen tilbake i esken og setter lokket på.

Gruppelederne finner fram en bunke med grønne kort og ber barna sette seg i en ring på gulvet. De sier at de skal leke en lek som skal hjelpe dem til å bli enda bedre kjent med hverandre. De forklarer at ett og ett barn skal trekke et kort og lese opp navnet som står på kortet. Den som får navnet sitt lest opp, skal fortelle de andre litt om seg selv og hvorfor han eller hun er med i gruppen. Barna ser på hverandre. De sitter helt stille. Ei jente sier at hun ikke forstår hva hun skal gjøre. Gruppelederne sier at de kan vise barna hvordan leken skal lekes. Den ene gruppelederen trekker et kort. Der står navnet til den andre gruppelederen. Hun får kortet og begynner å snakke. Hun sier hva hun heter, at hun er gift, og at hun har tre barn. Hun forteller også hva hun liker å gjøre på fritiden. Så finner hun fram et kort der navnet til den andre gruppelederen står. Gruppelederen får kortet. Hun forteller hva hun heter, og hvor hun bor. Hun sier at hun også er gift, men at hun ikke har noen barn. Men hun har en søt liten hund som hun kanskje kan ta med på en av gruppesamlingene. Så sier hun at hun ikke har hatt en psykisk syk mor eller far, eller en mor eller far som ruser seg, men at faren hennes har hatt kreft. Derfor vet hun ganske mye om hvordan barna har det. Den andre gruppelederen forteller at faren hennes også har hatt kreft, så hun vet også mye om hva barna strever med. Noen av barna spør om faren henne døde av kreften. «Nei», svarer gruppelederen, «det gjorde han heldigvis ikke. I dag er han helt frisk».

Gruppelederne sier at nå er det barnas tur til å leke. Et av barna trekker et kort. Der står det Emma. Emma får kortet i hånden. Hun flytter urolig på seg. Så sier hun at hun ikke vet hva hun skal si. Den ene gruppelederen sier at hun kan begynne med å si hva hun heter. «Men det vet dere jo allerede», sier Emma. «Du kan godt si det en gang til», sier gruppelederen. Emma sier navnet sitt. Hun forteller at hun bor rett ved siden av skolen, og at det hun liker aller best å gjøre på fritiden, er å turne. Så sier hun at hun er med i gruppen fordi moren hennes er i fengsel. Den ene gruppelederen roser Emma for at hun fortalte det.

På den neste lappen står det Knut. Knut sier navnet sitt og forteller at han også bor rett ved siden av skolen. Han har to eldre brødre. På fritiden liker han å spille fotball. En av gruppelederne spør Knut hvorfor han er med i gruppen. Knut svarer ikke. Gruppelederen spør om han vet hvorfor han er der. Knut nikker med hodet. Gruppelederen spør igjen om han vil si det til de andre. Knut rister på hodet. Han ser ned i bordet. Han er rød i ansiktet og ser varm ut. Gruppelederen foreslår at Knut kan si det senere, når barna har blitt bedre kjent.

På det neste kortet står det Raymond. Raymond ligger på ryggen. Han vrir seg fram og tilbake mens han snakker. Han sier navnet sitt og adressen sin høyt. Han forteller at han også liker å spille fotball, og at han er med i gruppen fordi faren hans drikker alkohol og er psykisk syk. Den ene gruppelederen ber Raymond om å sette seg opp og trekke et kort. På kortet står det Victor. Victor sier at han er med i gruppen fordi faren er psykisk syk, og fordi moren er allergisk for ordet «pappa». Han ser sint ut mens han snakker. Han puster tungt. Gruppelederne nikker og takker Victor for det han fortalte. De sier at nå er det hans tur til å trekke et kort. På det kortet står det Fillip. Fillip forteller hva han heter og hvor han bor. Han sier at det han liker aller best å gjøre på fritiden, er å være med venner. Det var derfor han holdt på å komme for sent til gruppesamlingen i dag. Han hadde vært hos en venn og glemte å passe tiden. I siste liten hadde moren hentet ham og kjørt ham til gruppen i full fart. Den ene gruppelederen nikker og smiler. Hun sier at det var nære på at Fillip gikk glipp av hele gruppesamlingen. Hun spør om han ofte er sammen med venner. Fillip nikker. Så forteller han at han er med i gruppen fordi faren hans drikker alkohol og ikke vil leve lenger. «Ikke vil leve lenger», sier

Raymond og ruller igjen rundt på gulvet. «Da kan han jo bare slutte å leve da. Hvordan tror du han vil gjøre det?» Fillip svarer ikke. Han er hvit i ansiktet. Han reiser seg opp og begynner å gå rundt i rommet. Den ene gruppelederen ber ham om å komme og sette seg. Hun sier at hun tror at faren til Fillip egentlig vil leve. Han kommer ikke til å dø.

Når alle barna er ferdig med å fortelle, ber gruppelederne dem om å sette seg rundt det store spisebordet. De deler ut en tegneblokk til hver og setter fram en eske med fargeblyanter. De sier at barna skal tegne to tegninger. Den ene skal forestille en person som er helt vanlig. Den andre skal forestille en person som er psykisk syk. Etterpå skal barna vise tegningene til hverandre og fortelle hva de har tegnet. Gruppelederne setter en bolle med oppskåret frukt på bordet og sier at barna kan kose seg med frukten mens de tegner. Etter en stund er alle ferdig. Bollen med frukt er tom. I tur og orden presenterer barna tegningene sine for hverandre. De fleste har tegnet en glad og en trist person, og et barn som henvender seg til den glade og den triste personen. Barna forklarer hvordan den som er glad, svarer hyggelig på det barnet har å si, mens den som er trist, svarer enten surt eller sint eller ikke i det hele tatt. Hver gang et barn er ferdig med å presentere tegningene sine, sier gruppelederne «takk».

Barna får en mappe med navnet sitt på. De får beskjed om at de kan legge tegningene inn i den. Gruppelederne sier at her skal de samle alt de gjør i gruppen. Inne i mappen ligger det allerede to ark. Det ene er et sammendrag av det de har gjort denne første gangen. Det andre er en hjemmelekse. Barna kan velge om de vil ha mappene med hjem eller ha dem liggende i grupperommet. Barna sier at de vil ha dem med hjem. Gruppelederne sier at da må de huske på å ta dem med tilbake neste gang. Barna svarer at det skal de gjøre. Den ene gruppelederen sender en eske med klistremerker rundt. Hun sier at barna kan ta noen merker hver til å pynte mappen sin med.

Mens barna forsyner seg med klistremerkene, går den andre gruppelederen fram til en tavle som henger på veggen. Hun sier at det de skal snakke om når de er i denne gruppen, er vanskelighetene til foreldrene. «For å kunne gjøre det er det viktig at alle prøver å være ganske personlige og private», sier hun. Hun sier at de fleste barn ikke vil at så mange skal vite at de har en psykisk syk mor eller far, eller en mor eller far som

ruser seg. «Derfor er det sånn at det vi snakker om her i gruppen, er noe dere ikke skal snakke med andre om», sier hun. «Bortsett fra foreldrene deres, da. Til foreldre må man kunne si alt mulig.» Gruppelederen sier at det er helt naturlig at det ikke er alt man vil si til alle. «Det er ikke sikkert at andre vil forstå det dere forteller, heller, hvis de ikke vet hva psykisk sykdom er», sier hun. «Derfor er det fint at dere kan treffe hverandre her i gruppen. Her vil alle forstå hva dere snakker om. Samtidig er det altså viktig at det som blir sagt her, ikke blir fortalt videre til andre. Derfor skal vi lage noen grupperegler.» Gruppelederen sier også at hun og den andre gruppelederen har snakket med hver eneste en av foreldrene, og at de har sagt at barna kan snakke om det de vil når de er i gruppen. Det er ingen ting de ikke kan si. Dette betyr at hvis noen barn vil fortelle om noe som har skjedd med foreldrene, er det er helt greit. Barna og gruppelederne blir enige om følgende grupperegler:

1. Det som det snakkes om i gruppen, blir i gruppen.
2. Dersom du ikke kan komme, må foreldrene dine gi beskjed.
3. Det er ikke lov med mobiltelefon.
4. Ikke snakk i munnen på hverandre eller avbryt den som snakker.

Det er på tide å avslutte. Gruppelederne sier at de først vil si noe om hjemmeleksen barna skal ha til neste gang. De skal tegne familien sin. Flere av barna rekker hånden i været og spør hva de skal gjøre når de bor to steder. Hvilken familie skal de tegne da? Noen spør også hva de skal gjøre når de ikke bor sammen med den som er psykisk syk eller ruser seg. Gruppen avsluttes fem minutter etter planen. Det blir hastig. Det står drosjer og venter på noen av barna.

## Et godt sted å være

Noe av det første jeg la merke til da jeg var til stede i samtalegruppene som observatør, var alt det gruppelederne gjorde for at barna skulle ha det bra mens de var der. Det hvilte en slags vennlighet over alt som foregikk. I samtalene jeg hadde med dem i etterkant av gruppesamlingene, var det flere gruppeledere som fortalte at de la mye arbeid i å gjøre samlingene så

hyggelige som mulig. De sa at mange av barna kom fra hjem der det var mye krangel og bråk. Andre fikk lite omsorg fra foreldrene og var mye overlatt til seg selv. En gruppeleder sa at det var en gutt i hennes gruppe som pleide å spise maten sin alene foran et dataspill. En annen sa at hun opplevde at flere av barna som deltok i hennes gruppe, hadde mye angst og uro inne i seg. De slet også med kroppslige plager som magesmerter, hodepine, søvnløshet og konsentrasjonsvansker. Gruppelederen sa også at hun trodde at de fleste barna hadde det så vanskelig i hverdagslivet sitt at de kom til å slite med disse plagene bestandig. En annen gruppeleder sa at hun kunne merke at flere av barna som deltok i hennes gruppe, ikke hadde det bra hjemme. De var alltid veldig urolige og ukonsentrerte når de kom til gruppesamlingene. De bråket, kranglet og sloss. Gruppelederen sa at hun gjorde alt hun kunne for at de skulle ha det godt mens de var hos henne. Hun håpet at hun greide å få det til. Hun håpet også at barna ville greie å ta den gode følelsen med seg hjem og hente den fram når ting ble for vanskelige der.

Flere gruppeledere sa at de trodde at det aller viktigste for barna, var å bli sett. Derfor la de stor vekt på å møte hver enkelt av dem på en varm og aksepterende måte. Når jeg spurte hvordan de rent praktisk gjorde det, svarte gruppelederne at de passet på at barna fikk mulighet til å snakke om det de var mest opptatt av. De passet også på å vise hver enkelt av dem at de var interessert i det han eller hun hadde å si. Dette gjorde de blant annet ved å stille oppfølgende spørsmål. De passet også på ikke å spørre bare etter det faktiske og konkrete som hadde hendt, men også etter hvilke følelser hendelsen hadde framkalt hos barna. En god måte å gjøre dette på kunne være å si: «Hvordan var det for deg?»

Måltidene var en annen måte gruppelederne viste omtanke for barna på. I de fleste gruppene startet samlingene med at barna og gruppelederne spiste sammen. Bordet var alltid pent dekket med lys og servietter. I forbindelse med jul og påske var det pyntet ekstra fint. Det var adventsstaker og små hjerter, påskekyllinger og påskeegg. Det ble servert blant annet rundstykker og pålegg, suppe og pannekaker, taco, lasagne, kjøttkaker, pizza, vafler og varm sjokolade med krem. I en gruppe ble det til og med servert lutefisk. I forbindelse med avslutninger og gjensynstreff fikk barna som oftest ekstra god mat og gjerne også godteri, is eller kaker.

Under måltidene gikk praten lett. Gruppelederne passet på at alle fikk komme til orde ved å henvende seg til hver enkelt etter tur. Tema for samtalene var gjerne hverdagslige ting voksne pleier å snakke med barn om. Når det hadde vært ferie, spurte gruppelederne om barna hadde gjort noe morsomt. De snakket også med dem om hvordan det var på skolen, og om hva de hadde gjort på fritiden. Barna svarte variert og detaljert. De tok også selv initiativ til å fortelle om hyggelige og morsomme ting. De fortalte også om mer dramatiske ting, som at det sto en mann i en bil utenfor skolen og kikket på dem når de skulle gå hjem, eller at de hadde skadet seg i forbindelse med lek. I en gruppe var det en gutt som hadde akt inn i et tre og slått seg bevisstløs. Han fortalte levende og engasjert om hvordan han hadde blitt hentet av sykebil. Gruppelederne stilte mange spørsmål. De sa til de andre barna at det var viktig at gutten fikk mulighet til å snakke ordentlig ut om hendelsen. Det trenger alle som har vært utsatt for alvorlige og skremmende ting.

Under måltidene fortalte gruppelederne også om ting fra sitt liv. De fortalte om turer med familie og venner, bursdagsfeiringer, søndagsmiddager og vaffelsteking på en solvarm terrasse. I samtalene jeg hadde med dem, var det flere som sa at de valgte disse temaene bevisst. De ønsket å vise barna at voksenlivet ikke bare er vanskelig, men også kan være godt. Grunnen var at mange av barna ga uttrykk for at de gruet seg til å bli voksne. De forbandt ikke voksenlivet med annet enn problemer og slit.

Gruppelederne sa også at de la stor vekt på måltidene. Flere fortalte at de hadde utvidet tiden for gruppesamlingen for at barna skulle få mulighet til å spise i fred og ro. Det var ikke alle barn som fikk nok mat hjemme. Gruppelederne sa også at den uformelle praten rundt bordet var viktig. Den ga barna mulighet til å oppleve at det de fortalte, ble lagt merke til, og at andre ønsket å lytte til det de hadde å si. Noen gruppeledere argumenterte for at måltidene også kunne ha en oppdragende effekt. De sa at det å sitte sammen rundt et bord og spise og prate med hverandre om hyggelige ting er noe som er vanlig i de fleste familier, men som barna i samtalegruppene ikke var vant til fra sine hjem. Gruppelederne håpet at barna ville ta den gode erfaringen med seg og bruke den i sine familier.

De fleste barna ga inntrykk av at de satte pris på måltidene. Mange spiste svært godt. I samtaler med meg sa de at de likte å sitte sammen

rundt bordet og spise og prate. Det ga dem en god indre følelse. Det gjorde også at de lettere ble kjent med hverandre. Ei jente sa at hun trodde måltidene var spesielt viktige for de barna som ikke hadde venner. Samtidig var det også barn som så ut til å ha vanskeligheter med å delta på den måten det var lagt opp til. De strevet med å holde kniv og gaffel, sølte mye, satt urolig på stolen og var stadig på vandring rundt i rommet. Noen bråket og sa at de ikke likte maten. Gruppelederne ba dem som oftest om å prøve å sitte stille og spise litt til. Noen gjorde det, andre sa at de ikke orket. Da fikk de lov til å gå fra bordet.

## Et sted med orden og struktur

Noe annet jeg la merke til da jeg var til stede i samtalegruppene som observatør, var hvor velorganisert alt virket. Det var nøye planlagt hva barna til enhver tid skulle holde på med, og hva de skulle snakke om. Med til strukturen hørte en form for åpningsseremoni. Gruppelederne ønsket barna velkommen og presenterte dagens program. I noen grupper gjorde de dette ved å fortelle om hva som skulle skje. I andre grupper hadde de skrevet en plan for samlingen på et ark som hang på veggen. Programmet besto av en veksling mellom læring, lek og fritid.

Et annet fast innslag var at barna ble oppfordret til å fortelle om en bra og en dårlig ting som hadde hendt siden sist. Aktiviteten ble kalt «ukens topp og bunn», «ukens opptur og nedtur» eller «det beste og det verste som har skjedd siden sist». Den fant enten sted i forbindelse med måltidet eller rett etterpå. Barna fortalte stort sett om hverdagslige ting. Som oppturer fortalte de at foreldrene hadde kjøpt ny TV, at de hadde fått ny sykkel, at de hadde skåret mål i en fotballkamp, at de hadde fått en ny venn, eller at de hadde vært i en morsom bursdag. Som nedturer fortalte de at de hadde falt og slått seg, at de hadde vært syke, at de hadde mye lekser, eller at de hadde kranglet med en venn. Også gruppelederne deltok i denne aktiviteten. Som oppturer fortalte de om hyggelige ting som hadde hendt i familien, eller at de hadde vært på en spennende reise. Som nedturer fortalte de at de var forkjølet, at de hadde vært sinte på barna sine, eller at de var slitne fordi de hadde for mye å gjøre på jobben.

På samme måte som måltidene var også «ukens topp og bunn» en aktivitet mange av barna ga uttrykk for at de satte pris på. De sa at den var bra fordi den ga dem anledning til å prate. De sa også at de likte å høre hva som hadde skjedd med andre. Det var noen barn som sa at de syntes det var vanskelig å vite hva de skulle si. Derfor pleide de å fortelle det samme som barnet før dem hadde fortalt. I de fleste gruppene var det også ett eller to barn som aldri fortalte noe. De sa at de verken hadde opplevd noe bra eller noe dårlig, eller at de ikke kunne huske noe. Gruppelederne spurte som oftest om de ville tenke seg om mens de andre barna snakket. Det sa de ja til, men det ble nesten aldri til at de sa noe.

I de fleste samtalegruppene var det lagt inn pauser i programmet så barna skulle få anledning til å røre seg. Barna sa at de syntes pausene var for korte. De ønsket mer tid til bare å leke og være sammen. Gruppelederne svarte at de forsto dette, men at pausene ikke kunne være lengre. Da ville de ikke greie å komme gjennom det planlagte programmet.

## Et sted for å få kunnskap og råd

Et tredje forhold jeg la merke til da jeg deltok i gruppene som observatør, var at gruppesamlingene hadde preg av å være en form for undervisning. Mye av tiden ble brukt til å lære barna forskjellige ting som skulle hjelpe dem å mestre livssituasjonen sin. I tillegg til de faste aktivitetene inneholdt hver gruppesamling et eget tema som var forberedt av gruppelederne på forhånd. Et eksempel på dette var hvordan barna skulle forholde seg hvis de ble utsatt for mobbing eller negative kommentarer. Et annet eksempel var kunnskap om psykisk sykdom. Dette var et tema det ble brukt mye tid på å snakke om. I de fleste gruppene kom det da også en fagperson fra voksenpsykiatrien på besøk. Det kunne være en lege, en psykolog eller en psykiatrisk sykepleier. I to av gruppene kom det unge voksne som selv hadde hatt foreldre som var psykiske syke eller ruset seg. Flere av gruppelederne ga uttrykk for at de trodde at dette var det temaet barna hadde størst behov for å snakke om.

Et annet tema som ble viet mye oppmerksomhet, var følelser. I samtaler med meg sa gruppelederne at mange av barna hadde dårlig kontakt med sitt eget følelsesliv. De skjønte ikke hva som skjedde med dem når de ble

følelsesmessig berørt. Gruppelederne sa at det var viktig at barna lærte seg hvilke typer følelser som finnes, og hva slags situasjoner som framkaller dem. De sa også at det var viktig at barna fikk hjelp til å kvitte seg med følelser som er lite hensiktsmessige å ha, spesielt følelser av skyld og skam.

## En praksis som er preget av både «romslige» og «trange» samspillsformer

Gjennom beskrivelsen av fortellingen og den første lesningen av den er det skapt et bilde av at samtalegruppene jeg har observert, representerer en variert og sammensatt form for praksis. Barna og gruppelederne holder på med mange forskjellige typer aktiviteter og snakker sammen om mange forskjellige ting. Fordi hver enkelt aktivitet er med på å gi mening til gruppesamlingen som helhet, samtidig som gruppesamlingen som helhet er med på å gi mening til hver enkelt aktivitet, framstår ikke de ulike samhandlingssituasjonene som en rekke enkelthendelser som finner sted uavhengig av hverandre, men som deler av en prosess (Bae, 2004). Ut fra det jeg så og hørte da jeg var til stede i gruppene, mener jeg at det er rimelig å anta at de fleste barna som deltok, har fått både positive og negative erfaringer i løpet av denne prosessen.

Samtidig er det ett kjennetegn ved prosessen som har gjort særlig inntrykk på meg. Det er at det kvalitative aspektet ved de ulike samhandlingssituasjonene synes å være svært forskjellig, avhengig av hva samhandlingene dreier seg om. Når de dreier seg om hverdagslige temaer som skole, fritid og venner, framstår de på mange måter som preget av det Bae (2004) kaller «romslige» samspillsformer. Selv om det stort sett er gruppelederne som bestemmer hva samhandlingene skal dreie seg om, gir de inntrykk av å være preget av gjensidighet og skifte av posisjoner. Både barna og gruppelederne bidrar med erfaringer fra sine egne liv. De viser også interesse for det de andre bringer inn. Ved hjelp av forskjellige typer aktiviteter, som at barna skal tenne hvert sitt lys og fortelle hva de heter og hvilken skole de går på, og at de skal fortelle hverandre om en bra og en dårlig ting de har opplevd den siste tiden, legger gruppelederne også til rette for at hver enkelt skal få mulighet til å tre fram som en som har noe betydningsfullt å dele.

Når samhandlingene dreier seg om alminnelige eller hverdagslige temaer, gir gruppelederne også inntrykk av at de har mye av oppmerksomheten sin rettet mot det opplevelsesmessige innholdet i det barna formidler. Eksempler er det varme smilet de sender gutten som sier at han nesten har sultet i hjel, og den oppmerksomheten de gir gutten som forteller at han ble kjørt bort i sykebil. De irettesetter heller ikke gutten som søler melk og mister brødskiven med egg og majones, men beroliger ham og hjelper ham til å komme ut av situasjonen med verdigheten i behold. Gjennom sine handlinger skaper gruppelederne på denne måten en atmosfære som er preget av gjensidighet, og som åpner for at barna kan erfare at de tar imot dem slik de våger seg fram, og at de ser på tankene og følelsene deres som gyldige.

Når samhandlingene dreier seg om erfaringer barna har gjort i forbindelse med foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet, synes imidlertid den formen for «romslighet» jeg nettopp har beskrevet, å være nesten fraværende. Også i disse situasjonene benytter gruppelederne forskjellige typer aktiviteter for å legge til rette for at barna skal få muligheten til å stå fram som personer som har noe betydningsfullt å dele. Et eksempel er aktiviteten der de skal fortelle om seg selv og hvorfor de er med i samtalegruppen. Et annet eksempel er aktiviteten der de skal tegne en tegning av en frisk og en syk person og presentere tegningene for hverandre. I disse situasjonene stiller gruppelederne imidlertid få eller ingen oppfølgende spørsmål. De sier heller ikke noe til barna om hvilke tanker og følelser det de formidler, vekker i dem. I det store og hele får barna ingen annen respons enn et smil eller en takk.

Når samhandlingene dreier seg om erfaringer barna har gjort i forbindelse med foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet, er det også beskrevet noen situasjoner der gruppeledernes måte å forholde seg til barna på gir inntrykk av at de mener at de kan vite hva slags problemer barna strever med, og hva de føler og tenker, allerede før de har snakket med dem. Et eksempel er når gruppelederne uten videre slår fast at barna er sunne og friske barn som er i full fart. Et annet eksempel er når de sier til barna at de tilhører en gruppe som har lett for å skamme seg, og at dette er en følelse det ikke er noen grunn til at de skal ha. I disse situasjonene synes gruppelederne å gjøre lite for å finne ut om de oppfatningene

de har dannet seg av barna på forhånd, stemmer overens med hvordan barna de har foran seg, ser på seg selv og livet sitt. De spør for eksempel ikke hvilke forståelser barna har av fenomenene skyld og skam, eller hvilken betydning fenomenene har for dem i deres hverdagsliv.

Når samhandlingene dreier seg om erfaringer barna har gjort i tilknytning til foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet, gir gruppelederne heller ikke inntrykk av at de har oppmerksomheten rettet mot det opplevelsesmessige innholdet i det barna formidler, på den måten som de gir inntrykk av når samhandlingene dreier seg om mer alminnelige ting. For eksempel får ikke den fysiske uroen Fillip viser når barna blir bedt om å fortelle hvorfor de er med i samtalegruppen, annen respons enn at han blir bedt om å sette seg ned. Gutten som sier at han tror at han ikke vil få lov til å besøke moren sin mer fordi hun har fått seg ny kjæreste, får ikke annen respons enn en takk.

På denne måten framstår de samhandlingssituasjonene som dreier seg om barnas erfaringer knyttet til foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet, i det store og hele som preget av det Bae (2004) kaller «trange» samspillsmønstre. Målet med samhandlingene synes ikke å være å gjøre seg kjent med det enkelte barnets liv og livsforståelse, men å legge til rette for at barna skal gjennomføre ulike former for aktiviteter. En konsekvens er at barna ikke får mulighet til å erfare at de blir tatt imot som enkeltpersoner som har noe verdifullt å dele, slik som når samhandlingene dreier seg om mer hverdagslige ting. De får heller ikke den samme bekreftelsen på at andre ser på tankene og følelsene deres som gyldige.

## «Det er ingen ting som nytter, jeg har prøvd alt»

Som jeg beskrev i den forrige fortellingen, ble mange av aktivitetene i samtalegruppene organisert som forskjellige typer leker. I fortellingen som nå følger, vil jeg beskrive hvordan gruppelederne bruker en lek som hjelpemiddel for å få barna til å fortelle om noe de synes er vanskelig i forbindelse med at foreldrene deres er psykisk syke eller ruser seg. Tema for gruppesamlingen fortellingen er hentet fra, er sosiale ferdigheter. I manualen gruppelederne arbeidet etter, står det at målet med aktiviteten er å utvide barnas repertoar av handlemåter ved å hjelpe dem til å se at det

finnes forskjellige måter å håndtere vanskelige situasjoner på (Voksne for Barn, 2008, s. 35–36). Det fortellingen særlig bidrar til å belyse, er hvordan den rammen som blir skapt rundt aktiviteten, synes å gjøre det vanskelig å etablere en gjensidig meningsskapende dialog.

## Fortellingen

Gruppelederen spør om det er noen av barna som vet hva et «gyllent tips» er. Amir rekker hånden i været. Gruppelederen gir ham ordet. Amir sier at et gyllent tips er noe som er lurt å gjøre. «Hører dere det?» sier gruppelederen til de andre barna. «Hører dere hva Amir sier? Noe som er lurt å gjøre. Det er nettopp det vi skal snakke om nå. Vi skal snakke om hva som er den beste måten å takle problemene med moren eller faren deres på.» Hun forklarer at barna skal få et stort ark hver. Øverst på arket skal de skrive om en situasjon de synes er vanskelig i forbindelse med at moren eller faren deres er psykisk syk eller ruser seg. Når de har gjort det, skal gruppelederne henge ett og ett ark opp på veggen. Så skal barna gi hverandre råd om hva som er lurt å gjøre med problemet. Det er disse rådene som er de «gylne tipsene». Gruppelederen sier at hun skal skrive tipsene opp på arket, så barna kan få dem med seg hjem.

Barna sier at de ikke forstår hva hun mener. Gruppelederen sier at det kanskje kan være til hjelp hvis hun beskriver et eksempel fra den forrige gruppen hun var med på å lede. Der var det ei jente som skrev på arket sitt at hun syntes det var vanskelig å gå på skolen fordi hun var bekymret for hva som kunne skje med moren når hun var borte. Hun var redd for at moren skulle bli dårligere eller skade seg når hun ikke var hjemme og passet på henne. Som et gyllent tips hadde de andre barna foreslått at jenta kunne snakke med læreren eller rådgiveren på skolen og spørre om å få lov til å ha med en mobiltelefon. Da kunne hun ringe moren i løpet av dagen og høre hvordan det gikk. Gruppelederen sier at jenta gjorde dette. Hun avtalte med skolen hvordan hun skulle bruke mobiltelefonen sin i skoletiden. På den måten ble det mye lettere for henne å være på skolen uten å bekymre seg for hvordan moren hadde det.

Barna får utdelt et stort ark og en tusjpenn med beskjed om å skrive hver sin setning. Gruppelederne foreslår at de kan sette seg på gulvet.

Arne tar arket sitt og går inn i rommet ved siden av. Han lukker døren bak seg. Line blir sittende ved bordet. Det samme gjør Hannah og Aisha. Amir finner en plass på gulvet. Etter en stund er alle ferdig. Gruppelederne samler barna rundt bordet og sier at nå skal en og en få komme fram med arket sitt, så de andre kan se hva han eller hun har skrevet. De bestemmer at Line skal være først. Line kommer fram. Den ene gruppelederen tar arket hennes og henger det opp. Hun spør om hun skal lese det som står der, eller om Line vil gjøre det selv. Line sier at hun godt kan lese selv. Hun leser: «Jeg er redd for at mamma skal drikke seg full og bli banket opp av kjæresten sin.» Gruppelederen gjentar det Line har sagt, og så spør hun de andre barna om de har noen gylne tips å gi henne.

Amir rekker hånden i været. Han foreslår at Line skal si til moren at det ikke er lurt å drikke, for da kan hun bli alkoholiker. Gruppelederen gjentar det Amir har sagt. Line svarer at det har hun prøvd mange ganger, men at det ikke nytter. Moren hører ikke på henne. Aisha rekker opp hånden. Hun foreslår at Line kan si til moren at hun ikke vil snakke med henne når hun har drukket. Hvis moren vil ringe, kan hun ikke gjøre det når hun er full. Line svarer at hun har prøvd det også, men at moren ikke bryr seg om det. Hun synker sammen i kroppen og støtter seg til stolen som står ved siden av henne. Hun sier at når moren ringer, kan hun ofte høre på stemmen hennes at hun har drukket, eller at kjæresten har vært slem mot henne. Da blir hun veldig bekymret. En av gruppelederne sier at det nok er ekstra vanskelig for Line fordi moren bor så langt unna. Hun kan ikke oppsøke henne for å se hvordan det går når hun blir bekymret. Gruppelederen spør Line om det er noen andre slektninger som bor i nærheten av moren, som hun kan ringe til. Line svarer at det er en onkel som bor i nærheten. Han er broren til moren, men de liker ikke hverandre særlig godt. Hun tror ikke at det er noen idé å spørre ham. Hun sier også at hun ikke kan snakke med kjæresten til moren om problemet, for det er han som banker henne.

Aisha rekker opp hånden en gang til. Hun sier at hun har et tips som kanskje kan virke, men som er veldig slemt. Tipset er at Line skal si til moren at hvis hun drikker seg full en gang til, vil Line aldri se henne igjen. «Men det er veldig vanskelig», sier Aisha. «Og jeg ville aldri greid å si det selv.» Line sier at hun har tenkt på muligheten, men at hun ikke

greier å gjøre det. En av gruppelederne gjentar forslaget til Aisha og svaret til Line. Hun sier at hun godt kan forstå at Line og Aisha ikke greier å si noe sånt. Amir foreslår at Line kan snakke med noen andre voksne, og be dem om å snakke med moren om at hun ikke må drikke. Line sier at hun har prøvd det også, men at det ikke nytter. Hun virker oppgitt og fortvilet. Et av barna foreslår at hun kan si til moren at hun vil si fra til barnevernet dersom hun ringer henne når hun er full. Line sier at det vil hun ikke gjøre. Da kommer det til å ta enda lengre tid før hun får se moren igjen. Det kommer også til å bli enda vanskeligere å lage en fast ordning for at de kan være sammen. Gruppelederen tar arket ned og gir det til Line. Hun tar det med seg og går tilbake til plassen sin.

Den neste som får komme fram med arket sitt, er Arne. Han har gått fram og tilbake på gulvet foran Line hele tiden mens hun har snakket. Arne gir arket til gruppelederen og sier med kraftig stemme at han vil lese det som står der selv. Han leser: «Jeg synes det er vanskelig når mamma ringer og vil treffe meg.» Gruppelederen spør om det er noen av barna som har et tips til hva Arne kan gjøre når moren ringer. Aisha foreslår at han kan si at han ikke har tid til å treffe henne. Arne svarer at det ikke nytter. Moren vil ikke tro på det. Han forteller at hun ikke har lov til å ringe ham, og at han vet at faren blir veldig sint hvis han oppdager at hun likevel har gjort det. Amir rekker hånden i været. Han foreslår at Arne kan si til moren at han ikke har lov til å være sammen med henne. Arne sier at det kan han ikke, for da sier moren at det er faren som har bestemt det, og så blir det krangel og bråk. Amir foreslår at Arne kan la være å ta telefonen når moren ringer. Arne sier at det heller ikke nytter, for da ringer hun bare til bestemor og bestefar, og det skal hun ikke gjøre. De andre barna har liknende forslag som på forskjellige måter dreier seg om å avvise moren, som ikke å svare på anropene hennes, å si at han allerede har en avtale, eller at han kan få faren til å snakke med henne. Arne avviser dem alle som nytteløse. Han sitter på en stol og støtter hodet i den ene hånden. Det ser ut som om han skal til å gråte. En av gruppelederne spør om det er noen andre voksne han kan snakke med. Arne svarer irritert at det har han prøvd. «Ingen ting nytter», sier han. Han reiser seg fra stolen og løper inn i naborommet. Den ene gruppelederen følger etter ham.

Resten av gruppen fortsetter med arket til Amir. Amir har skrevet at han synes det er vanskelig når moren blir lei seg. Da går hun ofte alene inn på et rom og gråter. Amir sier at han ikke vet hva han skal gjøre da. En av gruppelederne spør Amir om det er sånn at moren lett blir trist. Amir nikker. Han forteller at hun ofte blir lei seg, uten at han forstår hvorfor. Hannah foreslår at Amir kan si fra til moren at han ikke liker at hun blir sånn. Amir sier at det har han prøvd. Line foreslår at Amir skal legge bedre merke til når moren blir lei seg, og så forsøke å unngå å gjøre ting som gjør henne trist. Amir svarer ikke. Gruppelederen spør om det er noe Amir kan gjøre for moren som han vet gjør henne glad. Amir svarer at han kan gi henne en kopp te og massere føttene hennes. Det vet han at hun liker. Gruppelederen tar arket ned og gir det til Amir. Han tar imot arket og setter seg på plassen sin.

Det er Aishas tur. Hun kommer fram med arket sitt, og gruppelederen henger det opp. Aisha sier at hun synes det er vanskelig når hun har lyst til å være sammen med faren, men ikke kan, fordi han blir syk av at hun kommer for nær ham. Hun forteller at når faren er syk, må ingen komme nær ham. Da begynner han å vaske seg og dusje altfor mye. Aisha forteller at faren flere ganger har dusjet og vasket seg så mye at politi og ambulanse har kommet og hentet ham. Barna har forskjellige forslag til hvordan Aisha likevel kan ha kontakt med faren. Hun kan for eksempel stå litt unna og rope. Aisha avviser dem alle. Hun sier at hun tror at faren vil oppfatte ethvert forsøk på kontakt slik at han begynner å dusje og vaske seg. En av gruppelederne foreslår at Aisha kan skrive et brev til faren der hun forteller hvor glad hun er i ham, og at hun lengter etter at de kan være sammen. Med en gang virker Aisha litt lettet. Så ser hun trist ut igjen. Hun sier at det ikke nytter. Hun tror at også et brev kan få faren til å begynne å dusje og vaske seg. Hun tror heller ikke at faren vil forstå det som står i brevet. Hun sier at når han er syk, er det vanskelig å få kontakt med ham.

Til slutt er det Hannahs tur. Hun kommer fram med arket sitt. Gruppelederen henger det opp. Hannah sier at hun er redd for at det skal skje noe med moren eller faren når hun ikke er hjemme. Aisha, som er Hannahs søster, sier at det bare er tull. Det kommer ikke til å skje noe. Den ene gruppelederen sier at dette er Hannahs bekymring, og den må hun få

lov til å snakke om. I munnen på hverandre begynner så de to søstrene å fortelle hvordan det er for dem når faren er syk. De forteller at politi og ambulanse flere ganger har kommet og hentet ham. En av gruppelederne spør Hannah om hun kan snakke med moren om hvor redd hun er for at det skal skje noe med faren. Hannah sier at det går ikke, fordi moren flere ganger har løyet til henne om faren. Aisha bekrefter det Hannah forteller. Hun sier at når det gjelder farens sykdom, kan de ikke stole på moren. Da lyver hun for dem. Jentene forteller om en gang de skulle sove og hørte bråk utenfor huset. De spurte moren hva det var. Hun sa at det ikke var noen ting. Neste morgen var faren borte. Jentene sier at de forsto at det var ambulanse og politi de hadde hørt, og at de hadde tatt faren med. De kommer også med andre eksempler på at moren ikke har fortalt dem sannheten om faren. «Hun har jugd for oss», sier de. De snakker fort og bruker mange ord. De stopper ikke opp for å høre hva de andre barna har å si. De andre barna prøver heller ikke å gi dem råd, men sitter stille og lytter til det søstrene forteller. En av gruppelederne sier til Hannah at hun skjønner at situasjonen er vanskelig, men at det ikke er noe Hannah kan gjøre for å forandre den. Det beste tipset hun har, er at Hannah må passe på å ha det litt gøy. Gruppelederen sier at vi ofte bruker mye tid og krefter på å bekymre oss for ting vi ikke kan få gjort noe med. Da er det bedre å ha det litt moro. Hun forteller at når hun er lei seg, synes hun ofte det hjelper å trene. Hun sier at voksne ikke leker sånn som barn gjør, men at for voksne fungerer trening sånn som lek fungerer for barn.

Mens jentene snakker, kommer faren til Arne for å hente ham. Det blir en brå avslutning på aktiviteten. Arne går ut i bilen. Line får det travelt. Hun skal hjem og gjøre seg klar til klassefest. Idet barna er på vei ut, sier Aisha: «Dette ble en forferdelig trist dag.»

## Følelsesmessig distanse og nøytralitet

Gruppelederne inviterer barna til å delta i en lek der de skal få hjelp til å finne løsninger på problemer de har i forbindelse med at foreldrene deres er psykisk syke eller ruser seg. Barna bruker lang tid på å formulere det de vil presentere. De venter utålmodig på at det skal bli deres tur til å lese opp det de har skrevet, og de beskriver problemet de strever med, grundig

og detaljert. De lytter også oppmerksomt til det de andre barna har å si, og prøver å gi dem råd.

Det barna forteller, dreier seg imidlertid ikke om små, velavgrensede problemer det er lett å finne løsninger på, men om erfaringer knyttet til eksistensielle fenomener som omsorgssvikt, utrygghet, ensomhet, svik og savn. Etter som leken utvikler seg, oppdager de da også at det ikke er mulig for dem å gi hverandre råd. Det finnes ingen enkle tips som kan endre den livssituasjonen de er i. Leken bidrar heller til å synliggjøre hvor håpløst vanskelig de har det, og hvor alene de er med problemene sine. Ikke engang de profesjonelle hjelperne ser ut til å ha noe å tilby. Ut over å stille enkelte oppfølgende spørsmål og komme med noen enkle råd, forholder de seg ikke til det barna formidler. De gir heller ingen respons som kan vise barna at det alvoret som preger livssituasjonen deres, berører dem.

Da gruppelederne introduserte «gylne tips»-leken for barna, var min umiddelbare oppfatning at de innledet en aktivitet der barnas erfaringer ville bli tatt på alvor og sett på som en ressurs. Gjennom å dele problemene sine med hverandre kunne de få hjelp til å se seg selv og eget liv på nye og kanskje uventede måter. De kunne lytte, spørre, reflektere og diskutere. Slik leken blir gjennomført, framstår den imidlertid ikke som den gjensidig meningsskapende aktiviteten jeg hadde sett for meg at den skulle være. De rammene gruppelederne skaper, er så «trange» at det blir vanskelig for barna å utforske både sine egne og de andres problemer. Ved hjelp av enkle råd og tips skal de løse utfordringer som er så sammensatte og store at heller ikke voksne vet hvordan de skal forholde seg til dem. Leken får et overflatisk preg som kan gi barna inntrykk av at gruppelederne ikke har forstått alvoret i livssituasjonen deres, eller at de ikke ønsker å engasjere seg så mye i den.

Når Amir forteller hvor utrygg han blir når moren går alene inn på et rom og gråter, oppfatter jeg det ikke slik at han forteller om et enkelt og praktisk problem, men om en skremmende erfaring. En person han er sterkt knyttet til i sitt dagligliv, trekker seg jevnlig bort fra ham. Han forstår ikke hvorfor hun gjør det, og han kan derfor heller ikke forutse når det kommer til å skje igjen. Amir formidler en opplevelse av uforutsigbarhet som ikke bare han, men også de andre barna i gruppen forteller

at de har erfart. Likevel forholder ikke gruppelederne seg til dette aspektet ved fortellingen hans. I stedet foreslår de at Amir skal tenke over hva *han* kan gjøre for at moren skal bli glad. På denne måten blir det morens følelser, og ikke Amirs opplevelse av situasjonen, som gjøres til gjenstand for oppmerksomhet.

Heller ikke det Hannah og Aisha forteller at de strever med i forbindelse med farens psykiske sykdom, er problemer som kan løses ved hjelp av enkle råd og tips. Søstrene beskriver en hverdag der sykdommen preger nesten hele deres eksistens. Når de er på skolen, føler de en konstant uro for at det skal skje noe galt med faren der hjemme. Når de er hjemme, må de passe på å holde seg på avstand for ikke å forårsake at han blir tvangsinnlagt. Selv ikke når de sover, føler søstrene seg trygge på hva som kan skje. Familien til Hannah og Aisha kom til Norge som flyktninger fra et annet land for få år siden. De kjenner ikke mange. Det er stort sett foreldrene søstrene har å støtte seg til. Fordi faren er den eneste voksne i familien som snakker norsk, lever de også svært isolert i de periodene han er syk. Hannah og Aisha går på skolen, men må ellers være hjemme. Moren tør ikke å slippe dem ut. Særlig Aisha forteller flere ganger om situasjoner som kan gi inntrykk av at hun føler seg svært ensom. Hun sier også at hun ikke har noen å dele problemene sine med. Gruppeledernes respons på all denne smerten er å råde søstrene til å ha det mer gøy. Det er et råd som nok er gitt i beste mening, ut fra et ønske om å vise Hannah og Aisha at det også er ting i jentenes liv som kan være bra. Rådet er imidlertid også egnet til å gi søstrene inntrykk av at gruppelederne enten ikke tar fortvilelsen deres på alvor eller ikke orker å ta den inn over seg.

Det samme skjer når Line forteller hvordan det er for henne at moren ringer og vil ha trøst fordi hun har blitt banket opp av kjæresten. Gruppelederne gir ingen respons som kan gi henne en bekreftelse på at den fortvilelsen og maktesløsheten hun beskriver, berører dem. De tar heller ikke moralsk stilling til det moren gjør. I stedet oppfordrer de barna i gruppen til å komme med forslag til hvordan Line kan håndtere et problem som mest av alt framstår som uhåndterlig. De sier også at de tror at det ville ha vært lettere for henne å håndtere telefonene fra moren dersom de hadde bodd nærmere hverandre. Da kunne hun ha stukket innom moren når hun ringte, for å sjekke om alt var bra. Dette får det til å høres

ut som om gruppelederne mener at det er den fysiske avstanden mellom Line og moren, og ikke det at moren uroer og skremmer henne, som er Lines største problem.

Heller ikke når Arne forteller hvor vanskelig han synes det er at moren ringer og vil treffe ham, gir gruppelederne noen respons som kan vise hva de føler og tenker om det moren hans gjør. Ut fra det Arne sier, framstår telefonene fra moren som en stor belastning. Uansett hva han gjør, blir det feil. Dersom han avviser henne, slik barnevernet har bestemt at han skal, blir hun lei seg og såret. Det fører ofte til at det blir krangel og bråk i familien. Dersom han er imøtekommende mot henne, gjør han noe han ikke skal. Arne beskriver et dilemma som det er urimelig å forvente at barn på mellom åtte og ni år skal greie å håndtere. Likevel oppfordrer gruppelederne de andre barna til å gi ham råd. De oppfordrer også Arne til å tenke over om han kjenner andre voksne han kan snakke med. Det kan se ut som om Arne erfarer noe av det samme når han er i samtalegruppen, som det han forteller at han erfarer hjemme. Når det gjelder problemene knyttet til morens rusmisbruk, er han overlatt til seg selv. Det er ingen voksne som skjønner hvor vanskelig han har det, og det er ingen som vet hva de skal gjøre for å hjelpe.

Etter siste gruppesamling ba jeg barna om å beskrive «gylne tips»-leken for meg. De sa at det var en lek som gikk ut på at de skulle fortelle hverandre ting og gi hverandre råd. Jeg spurte hvordan leken hadde vært. Barna svarte at det er en bra ting at barn kan hjelpe hverandre, men de syntes ikke at leken hadde hjulpet dem. De sa at rådene de hadde fått, ikke var særlig gode.

I samtalen jeg hadde med gruppelederne i etterkant av gruppesamlingen, ga de uttrykk for at de hadde opplevd «gylne tips»-leken som vanskelig og tung. Den ene gruppelederen sa at hun satt igjen med en følelse av at den bare hadde ført til at barna fikk det verre. Spesielt trakk hun fram det Line hadde fortalt. Hun sa at mens Line snakket, gikk det opp for henne at barna som deltok i samtalegruppen, sliter med problemer det ikke er mulig å gjøre noe med. Den andre gruppelederen sa at hun heller ikke tidligere hadde tenkt på at barna lever med vanskeligheter det ikke finnes løsninger på. Hun sa at den følelsen hun satt igjen med etter aktiviteten, var en følelse av å ha kommet til kort. Den håpløsheten barna

formidlet, kunne hun kjenne hos seg selv. Samtidig sa hun at hun var overrasket over hvordan leken hadde utviklet seg. Hun fortalte at hun tidligere hadde hatt den i andre grupper. Da hadde hun opplevd den som veldig grei. Problemene barna hadde presentert, hadde vært mye enklere. De hadde også virket glad for rådene de fikk.

## Et håpefullt prosjekt – og et stort vågestykke

En aktivitet hvis formål er å gi barna håp gjennom å vise dem at problemene de strever med, lar seg håndtere, ser i stedet ut til å ha ført til en opplevelse av håpløshet hos både barna og gruppelederne. Det er nærliggende å stille spørsmål ved hvorfor det blir sånn. Hvordan er det mulig forstå at en aktivitet som blir gjennomført ut fra gode intensjoner om å hjelpe, tilsynelatende får motsatt virkning?

Det aspektet ved denne samhandlingssituasjonen som har gjort særlig inntrykk på meg, er den diskrepansen det ser ut til å være mellom det opplevelsesmessige innholdet i det barna formidler, og gruppeledernes respons. Når barna står fram med arkene sine og leser opp det de har skrevet, gir de innblikk i en verden som blant annet er formet av en nærmest vedvarende frykt for å bli avvist eller forlatt, av en dyp lengsel etter nærhet og omsorg og av erfaringer med at voksne som skulle ha dem gitt den nærheten og omsorgen de savner, i stedet bruker dem som et middel til å dekke egne behov. Både innholdet i det barna formidler, og den konteksten «gylne tips»-leken finner sted innenfor, gjør det rimelig å anta at når barna står fram og leser opp det de har skrevet, gjør de det med en forventning om at gruppelederne kommer til å forstå hvor vanskelig de har det, og at de vil gjøre det som står i deres makt for å hjelpe. I barnas henvendelse ligger det således en sterk moralsk appell. Det er imidlertid en appell som ikke blir besvart. Selv etter at gruppelederne har fått høre hvor håpløst vanskelig livet er for disse barna, fortsetter de å forholde seg til problemene de beskriver, som om det dreier seg om bagatellmessige saker de selv kan finne løsninger på.

En slik mangel på samsvar mellom gruppeledernes respons og det opplevelsesmessige innholdet i det barna formidler, synes også å ha vært med å prege andre samhandlingssituasjoner jeg har observert. I en

samtalegruppe ble «gylne tips»-leken gjennomført på den måten at det barnet som ga flest gylne tips, skulle få en premie. Ei jente fortalte at det som var vanskelig for henne, var at hun ble så redd når faren drakk alkohol. De andre barna kom med forslag til ting hun kunne si for å overbevise faren om at han måtte slutte å drikke. Jenta svarte at det meste av det de foreslo, var ting hun allerede hadde prøvd. Hun satt stille en liten stund. Så sa hun at det var ett problem til hun gjerne ville snakke om. Det var at hun syntes det var så vanskelig å la være gråte når foreldrene kranglet. Igjen kom de andre barna med forslag til hva hun kunne si til foreldrene for å få dem til å forstå at de ikke måtte krangle. Jenta takket for rådene. Hun sa at hun skulle tenke over dem. Så ble hun igjen sittende stille. Den ene gruppelederen minnet henne på at reglene for leken var sånn at hun skulle velge hvilket råd som hadde vært best. Jenta svarte at det var veldig vanskelig. Gruppelederne sa at hun måtte gjøre det. Jenta satt stille litt til. Så løftet hun armen. Hun pekte på en gutt og sa at det rådet han hadde gitt, var det beste. Den ene gruppelederen nikket og noterte at gutten hadde fått ett poeng. Så sa hun til en av de andre guttene at nå var det hans tur til å presentere sitt problem. Den opplevelsen av maktesløshet som jenta hadde formidlet, ble ikke kommentert.

I en annen gruppe var det en gutt som sa til gruppelederne at det hadde hendt noe hjemme som han gjerne ville fortelle om. Den ene gruppelederen spurte hva det var. Gutten så ned i gulvet og sa at i går hadde moren sagt til ham at hun hadde begynt å ruse seg igjen. Gruppelederen spurte hvordan det hadde vært for gutten å høre det. Han svarte at han ble veldig lei seg. Han sa også at faren ble veldig sint. Han hadde flere ganger smelt hardt med et vindu. Gruppelederen sa at hun godt kunne forstå at gutten ble lei seg. Så ba hun barna sette seg rundt bordet, for nå var det tid for å spise.

Samtidig var gruppelederne på ingen måte så uberørt av livssituasjonen til barna som responsen deres kunne gi inntrykk av. I samtaler med meg ga de tvert imot uttrykk for at de var sterkt følelsesmessig berørt. De formidlet også mye av den samme opplevelsen av håpløshet som gruppelederne som reflekterte over «gylne tips»-leken, ga uttrykk for. En gruppeleder sa at hun jevnlig spurte seg om samtalegruppene egentlig var et godt sted for barna å være. En annen sa at hun hadde tenkt på om det hun

gjorde, kanskje bidro til mer skade enn godt. En tredje sa at hun var vant til å se på seg selv som flink til å løse andres problemer. Det greide hun ikke når det gjaldt barna som deltok i gruppen hun var med på å lede. Det hun skulle hjelpe dem med, var altfor sammensatt og stort. Gruppelederen sa at dette fikk henne til å føle seg veldig motløs.

I kapittel 3 har jeg redegjort for hvordan det å være i verden som barn, skiller seg på grunnleggende måter fra det å være i verden som voksen. Barn er ikke bare aktive deltakere og kompetente aktører i eget liv. De er også sårbare individer med et særskilt behov for å bli beskyttet mot erfaringer som kan true deres utvikling og velferd. En sentral forståelse i FNs barnekonvensjon er at det er voksnes ansvar å sikre dette (Barne- og familiedepartementet, 2003). I artikkelen «Moral og børnebøger» knytter Løgstrup (1969) dette ansvaret til et ansvar for å bevare barns forventninger til livet. Han forklarer hva han mener ved å vise til forskjellen på voksenlitteratur og barnelitteratur. Løgstrup sier at i voksenlitteraturen trenger ikke forfatteren å bekymre seg for hvordan det han skriver, påvirker leseren. Voksne går til teksten på eget ansvar, og med en godt utviklet evne til å skape en nødvendig avstand til det som står der. Derfor kan forfattere av voksenlitteratur skrive både realistisk og inntrengende om fornedrelse, nederlag og skuffelse uten å ta hensyn til leserens livshåp. Med barn er det annerledes. Deres begrensede livserfaringer gjør at de ikke kan distansere seg på samme måte som voksne fra det som står skrevet. Når avstanden til teksten blir mindre, vil identifikasjonen med bokens hovedperson bli større. Løgstrup sier at også bøker for barn kan være realistiske, men forfatteren må sørge for at de ikke er så realistiske at de tar livsmotet og forventningene til livet fra barna. For at livsmotet hos barn ikke skal slukkes, må hovedpersonens liv lykkes. Løgstrup sier at det å ta hensyn til barns sårbarhet på denne måten, er noe de fleste voksne gjør helt av seg selv, uten å tenke over det. Når gruppelederne som organiserer «gylne tips»-leken fortsetter å forholde seg til barnas problemer som om det kun dreier om små og bagatellmessige ting de selv kan ordne opp i, skal det derfor kanskje ikke først og fremst leses som uttrykk for at de ikke tar barnas livssituasjon på alvor, men som uttrykk for at de forsøker å ta vare på livsmotet deres ved å overbevise dem om at de kommer til å lykkes?

Et slikt ønske om å bevare barnas livsmot gjennom å synliggjøre for dem at alt kommer til å bli bra, synes også å ha preget andre samhandlingssituasjoner jeg har observert. I noen samtalegrupper fikk barna besøk av en ung voksen som selv hadde vokst opp med en mor eller far som var psykisk syk. Den unge voksne fortalte om livet sitt fra han eller hun var barn og fram til vedkommende nå, som voksen, greide seg veldig fint. Gruppelederne sa at hensikten med å invitere slike unge voksne var at de skulle fungere som en slags rollemodeller. Barna skulle se at det var andre som hadde hatt det som dem, og at vanskelighetene kom til å gå over. I andre grupper var «mening, håp og framtid» et eget tema i en av de siste gruppesamlingene. I en gruppe fikk barna utdelt hvert sitt store ark med beskjed om at de skulle tegne drømmeframtiden sin. Gruppelederne sa at arket skulle forestille livet til barna. I den ene enden skulle de skrive årstallet da de var født. I den andre enden skulle de skrive hvor gamle de trodde at de kom til å bli. Deretter skulle de tegne en strek tvers over arket, omtrent på midten. På den siden av streken, der fødselsdatoen sto, skulle de tegne ting som hadde skjedd dem så langt i livet. På den andre siden skulle de tegne ting de håpet kom til å skje en gang i framtiden.

Som fenomen er ikke håpet entydig og klart. Det kan beskrives på forskjellige måter. Løgstrup (2008b) beskriver det som et eksistensielt fenomen, som en spontan livsytring. På samme måte som tillit er håpet et aspekt ved tilværelsen vi ikke kan greie oss uten. Samtidig er det ikke noe vi selv kan skape. Det er heller ikke noe vi kan gi til andre eller bruke som et verktøy for å oppnå bestemte ting. Håpet står der i kraft av at vi er til, og det trenger ingen annen begrunnelse. Med håpløsheten er det annerledes. Den er sekundær i forhold til håpet, og den trenger argumenter.

Med henvisning til Løgstrup beskriver Eide (2007, s. 242) håpet som den meningshorisonten som gjør det mulig å se framover, også i situasjoner der vi har det veldig vanskelig. Hun sier at det er en dramatisk forskjell mellom håp og håpløshet. Vi kan leve uten håpløsheten, men ikke uten håpet. Eide sier at selv om vi ikke kan skape håpet, kan vi styrke det. Den måten vi kan gjøre det på, er ved å vise til erfaringer som kan nære håpet. Hvilke erfaringer dette er, vil variere fra menneske til menneske og fra situasjon til situasjon. Dersom vi vil styrke et annet menneskes håp, må vi derfor først gjøre oss kjent med dette menneskets livsbetingelser og

de tankene han eller hun har om livet sitt. Eide (2007) sier at dette må skje i personens eget tempo. Håpet er ikke noe vi kan presse fram.

Ut fra det Eide sier, hadde «gylne tips»-leken potensial til å styrke barnas håp. En forutsetning var imidlertid at rådene og tipsene de fikk, var i samsvar med egne erfaringer barna hadde gjort seg i livet. Sett i lys av det barna forteller, synes imidlertid de rådene og tipsene som blir brukt som argumenter for å styrke håpet deres, heller å være basert på noe som barna av erfaring visste var håpløst. De framstår på mange måter som forsøk på å skape håp av ingen ting.

Gjennom å omdefinere noe som barna av erfaring visste var håpløst, til noe håpefullt, kan det se ut til at gruppelederne har tatt fra barna styringen over sine egne erfaringer. Eide (2007, s. 244) sier at det å prøve å skape håp av ingenting er problematisk fordi det i stedet kan forsterke en følelse av håpløshet. Hun sier at et håp som ikke er begrunnet, fremdeles kan være et håp, mens et håp begrunnet med noe håpløst ikke er annet enn et pervertert håp, en grunninnbilning. Det kan være grunn til å tenke over om barna fra sitt perspektiv hadde opplevd det som mer hjelpsomt at gruppelederne hadde bekreftet at de forsto hvor vanskelig barnas liv var, men ikke visste hva de kunne gjøre for å hjelpe.

## «Jeg ville blitt inne og trøstet mamma til hun var frisk»

I det følgende vil jeg beskrive en fortelling der gruppelederne bruker en lek som hjelpemiddel for å lære barna hvordan de kan ivareta sine egne interesser og behov. Det fortellingen særlig bidrar til å belyse, er at den kunnskapen gruppelederne forut for gruppesamlingene har tilegnet seg om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, ser ut til å stå i veien for at de kan engasjere seg i perspektivene til de konkrete barna de møter.

### Fortellingen

Gruppelederne deler ut ark og fargeblyanter. De sier at barna skal få være med på en lek som handler om å gjøre valg. Hvis barna har lyst, kan

de få lov til å tegne mens de snakker. Den ene gruppelederen spør om barna vet hva et valg er. Ei jente som heter Sofie, sier at det er noe som heter politiske valg. Gruppelederen sier at det er riktig, men at det ikke er sånne valg denne leken skal handle om. Den skal handle om de valgene vi gjør til daglig, i vårt eget liv. Hun sier at hun skal lese opp noen spørsmål som handler om sånne valg. Til hvert spørsmål hører det fire forskjellige ting man kan velge å gjøre. Barna skal bestemme seg for én av disse tingene.

Det første spørsmålet lyder: «Du har bestemt deg for å ha de nye hvite buksene dine på deg på skolen. Når du våkner om morgenen, ser du at det regner. Hva vil du gjøre? Ta på buksene likevel? Vente til en annen dag med å bruke dem? Ta buksene på og ta en regnbukse over? Finne på noe selv?» De fleste barna sier at de ville ha ventet til en annen dag med å bruke de hvite buksene. Noen sier at de ville ha tatt dem på, men at de ville ha tatt en regnbukse over. Den ene av gruppelederne sier at hun ville ha brukt buksene selv om det regnet. Hun ville ha tatt med seg en paraply og tatt sjansen på at buksene ikke ble møkkete.

Det andre spørsmålet lyder: «Du oppdager at det er et hull i genseren din. Hva vil du gjøre? Spørre en voksen om hjelp til å reparere den? Reparere den selv? Kaste genseren? Finne på en løsning selv?» Mange av barna sier at de ville ha valgt å spørre en voksen om hjelp. Når gruppelederne spør hvilken voksen de ville ha henvendt seg til, svarer de fleste at de ville ha spurt mamma. En gutt sier at han ville ha spurt moren, men hvis hun ikke kunne reparere genseren, ville han ha kastet den. Ei jente sier at hun ville ha brukt genseren selv om det var et hull i den. Hun ville ha brukt den helt til hullet var så stort at det var mulig å ha den på.

Det neste spørsmålet lyder: «Du er på vei ut for å leke og oppdager at mamma ligger i sengen og er lei seg. Mamma sier at det er greit at du går ut. Hva ville du gjort? Gått ut? Blitt inne hos mamma? Bedt mamma om å ringe en venninne? Funnet på noe annet?» Barna tenker lenge. De sier at det er et vanskelig spørsmål. En gutt som heter Kaj, spør om gruppelederne kan lese valgmulighetene en gang til. En gutt som heter Ola, reiser seg fra stolen og går ut på gulvet. Der legger han seg ned. Han sier at han gjør det fordi det er umulig å velge. Etter en stund sier Kaj at han ville ha blitt inne og trøstet moren. Han ville ha blitt hos henne helt til hun var

frisk. Ei jente som heter Marit, sier at hun ville ha prøvd å få moren til å ringe til en venninne som kunne ha kommet for å være hos henne. Så ville hun ha spurt om det var helt sikkert at hun kunne gå ut. Hvis svaret var ja, ville hun ha gått. Den ene gruppelederen spør den andre hva hun ville ha gjort. Den andre gruppelederen svarer at hun ville ha gått ut for å leke. «Mamma sa jo at det var greit», sier hun.

Sofie sier at hun ville ha ringt til faren og fortalt ham hvordan moren hadde det. Så ville hun ha prøvd å muntre moren. Hvis hun greide å få henne glad, ville hun ha gått ut. Hvis hun ikke greide det, ville hun ha bedt moren ringe en venninne eller «snakke med en psykopat». «Nei, psykolog», sier Sofie og ler. «Jeg tar alltid feil av de ordene.» Den ene gruppelederen sier at det Sofie foreslår, er veldig lurt. Hun minner barna på noe de har snakket om før. Barna kan godt hjelpe foreldrene med å rydde rommet og bære ut søppel og sånt. «Og med å lage mat», sier Ola. «Ja», sier gruppelederen. «Barn kan godt hjelpe voksne med å lage mat, men det er ikke barna som skal ha ansvaret for å lage maten. Og barn kan aldri gjøre foreldrene sine friske. Det er det andre voksne som skal gjøre. Det er ikke barns ansvar at foreldrene skal være friske.»

Marit sier: «Men det er ikke alltid at de som er syke, blir glade inne i seg selv om det ser sånn ut på overflaten. Noen ganger kan de også bli sintere av at man prøver å muntre dem. Det er fordi de helst vil være i fred og ikke ønsker å bli muntret.» Hun sier at når det er sånn, kan det være lurt å holde seg litt unna den som er syk, og å overlate ham eller henne til seg selv. Hun forteller at når hun kommer hjem fra skolen, ser hun alltid etter hvordan gardinene på kjøkkenet henger. Hvis de er trukket for, vet hun at moren helst vil være i fred. Da roper hun ikke «hei» når hun kommer inn i gangen, men går raskt inn på rommet sitt og blir der.

Den ene gruppelederen sier at det Marit forteller, er veldig viktig. Hun minner barna på en annen ting de også har snakket om før, nemlig at de har rett til å ha det bra, selv om foreldrene har det vanskelig. «Dere har rett til å være glade selv om foreldrene deres er triste», sier hun. Barna er stille en stund. Så spør de Marit hvordan hun kan vite at folk er triste inne i seg når de ser ut som om de er glade. Marit sier at hun er veldig flink til å se sånt. Hun skjønner ofte hvordan folk har det. Hun sier at hun kan se det på øynene deres. Hun sier også at barn *vil* at foreldrene skal være

glade. Gruppelederne nikker. De sier at det er bra observert av Marit at folk noen ganger smiler med munnen uten at de smiler med øynene. Men barna må huske på at det ikke er de som skal gjøre foreldrene friske. Den ene gruppelederen sier at hun tror at det beste barn kan gjøre for foreldrene sine, er å si til dem at de er glad i dem. Det liker foreldre godt å høre.

Anna har sittet stille og tegnet mens de andre har snakket. Nå holder hun tegningen hun har laget, høyt i været så alle kan se. Hun har tegnet huset hun bor i, med flere rom og flere etasjer. I alle rommene har hun tegnet mennesker som holder på med forskjellige ting. Hun har tegnet faren som sitter i en stol og ser på TV. Utenfor huset har hun tegnet seg selv som hopper tau, og en dame som står litt unna. Gruppelederen spør hvem de forskjellige er, og Anna forklarer. «Men mamma bor ikke hos dere», sier gruppelederen. Anna rister på hodet. «Det er derfor jeg har tegnet henne litt borte», sier hun. Anna forteller at når hun besøker moren, er moren ofte veldig lei seg. Da synes Anna at det er vanskelig å vite hva hun skal gjøre. Hun vil gjerne hjelpe henne til ikke å være så trist. Noen ganger tar hun med seg blomster. Gruppelederen svarer at det er riktig at psykisk syke blir glade når noen gjør hyggelige ting for dem. Derfor er det fint at Anna gir moren blomster. Men hun må aldri glemme at hun ikke kan gjøre henne frisk.

## Ferdig formulerte løsninger

Gruppelederne presenterer et etisk dilemma for barna som godt kunne ha vært hentet fra deres eget liv. Dersom en person som står deg nær, er lei seg og syk, hva ville du ha tatt mest hensyn til? Den sykes behov for omsorg og hjelp eller ditt eget behov for lek og samvær med venner? Barna tenker seg grundig om. De gir inntrykk av å være berørt av den syke morens situasjon. De skjønner at hun har det vanskelig, og at hun har behov for støtte og hjelp. De kommer også med konkrete forslag til ting de kan gjøre. Det dreier seg både om å ordne praktiske ting og om å vise omsorg og sympati. Samtidig sier de at de synes det er vanskelig å vite hva som er den beste måten å hjelpe en som er psykisk syk på. De har erfart at det ikke alltid er lett å forstå hvordan den syke egentlig har det. De har også erfart at det ikke er alle psykisk syke som ønsker hjelp.

Gruppelederne lytter til det barna har å si, men gir liten respons på det de formidler. Det gruppelederne stort sett svarer, er at barna må huske på at det ikke er noe de kan gjøre for at foreldrene skal bli friske. De minner også barna på at de er selvstendige individer med egne rettigheter og behov, og de oppfordrer dem til å tenke mindre på foreldrene og mer på seg selv. Barna har rett til å ha det bra, selv om foreldrene har det vanskelig. Det Marit sier om at det ikke alltid er lett å vite hva som er den beste måten å hjelpe en som er psykisk syk på, blir ikke utdypet eller utforsket nærmere. Det samme er tilfellet når det gjelder det hun sier om at psykisk syke noen ganger blir sinte når man prøver å hjelpe dem. Samtidig er dette fenomener som mange som lever nær psykisk syke, strever med å vite hvordan de skal forstå og håndtere.

Da gruppelederne ba barna om å ta stilling til hvordan de ville ha forholdt seg til moren som lå i sengen og var lei seg, oppfattet jeg det som et spørsmål som var godt egnet som utgangspunkt for en samtale om barnas opplevelser av relasjonen til egne syke foreldre. Det åpnet for en dialog om ulike handlingsalternativer i en tenkt situasjon, noe som samtidig ga barna muligheter til å trekke veksler på erfaringer fra sitt eget liv. Jeg så også det å ta utgangspunkt i et tenkt eksempel, og ikke i erfaringer barna selv hadde gjort, som en god måte å ivareta barnas integritet og verdighet på. Gruppelederne kunne engasjere seg i synspunktene barna formidlet, uten at de behøvde å ta stilling til motivene deres.

Etter som leken utvikler seg, framstår det imidlertid stadig tydeligere at formålet ikke er å utforske de tankene og erfaringene barna formidler, men å lære dem bestemte måter å tenke og handle på. Når Kaj sier at han ville ha vært inne hos den syke moren så lenge hun hadde det vanskelig, svarer gruppelederne ham som om han sier at han påtar seg et ansvar for å gjøre henne frisk. Det samme skjer når Anna forteller at hun gjerne vil gi moren blomster. Det Kaj og Anna sier, blir ikke møtt med åpenhet og undring, men med ferdig formulerte løsninger. Barna må huske på at det ikke er deres oppgave å gjøre foreldrene friske, og at de har rett til å ha det bra, selv om foreldrene har det vanskelig.

Implisitt i de ferdig formulerte løsningene synes det å ligge en forståelse av at det er noe galt med måten barna forholder seg til de syke foreldrene på. Da jeg i etterkant av gruppesamlingen ba gruppelederne om å

fortelle meg om aktiviteten, ga de inntrykk av at dette var en oppfatning de også hadde. De sa at det som særlig kjennetegner barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, er at de tenker for mye på foreldrene og for lite på seg selv. De sa også at barna er mestere til å forstå hvordan andre har det, men at de har dårlig kontakt med sitt eget følelsesliv. Gruppelederne viste til forskning som sier at dette er en egenskap som gjør at barna får problemer med å inngå i nære og gjensidige relasjoner når de blir voksne. Derfor er det viktig å lære dem hvordan de skal lytte til sine egne følelser, og hvordan de skal ivareta sine egne interesser og behov. Den ene gruppelederen sa:

> Vi er veldig opptatt av følelser. Hvis barna kan få lære å kjenne igjen det som skjer inne i dem og uttrykke det til andre, vil de komme seg lettere gjennom krisene. Det blir lettere for dem å forstå seg selv, og det blir lettere for dem å forstå andre.

Verken Kaj eller Anna eller noen av de andre barna som deltok i aktiviteten, sa imidlertid at de trodde at foreldrene deres kom til å bli friske av at de var gode mot dem. De ga heller ikke inntrykk av at de var så ensidig opptatt av å dekke foreldrenes behov som det gruppelederne syntes å legge til grunn. Flere av barna sa at dersom det hadde kommet en voksen og overtatt ansvaret for den syke moren, ville de ha gått ut for å leke med vennene.

Det kan være grunn til å tenke over om deres største problem kanskje ikke var at de hadde dårlig kontakt med sitt eget følelsesliv, men at det ikke kom noen og avlastet dem? Det som ble forstått som uttrykk for at barna ikke var i stand til å ivareta sine egne interesser og behov, kan kanskje like gjerne forstås som uttrykk for at de opplevde seg sviktet av voksne.

Da jeg snakket med barna om leken i forbindelse med samtalen vi hadde i etterkant av gruppesamlingene, beskrev de den på en måte som ga inntrykk av at også de hadde tatt til seg den forståelsen som synes å ligge implisitt i de ferdig formulerte løsningene. Etter at de hadde fortalt meg hva leken gikk ut på, spurte jeg barna hva de hadde lært av å være med på den. De svarte at de hadde lært at det finnes noen følelser som er gode, og noen som er dårlige. De sa også at de hadde lært at de dårlige

følelsene er følelser vi bør kvitte oss med. Jeg spurte om det hadde vært en viktig lek. Barna svarte at de trodde det, «for hvis vi brenner inne med feil følelser, kan vi bli psykisk syke».

## En forståelse som synes å mangle forankring i barnas livsverden

Det gjør inntrykk å høre barn som har deltatt i et profesjonelt hjelpetiltak, si at noe av det de har fått ut av det, er en forståelse av at de har følelser de bør kvitte seg med. Samtidig er dette en forståelse som ikke bare kom til uttrykk i samtalegruppen denne fortellingen er hentet fra, men også i andre grupper jeg var til stede i. I samtalene jeg hadde med barna i etterkant av gruppesamlingene, var det flere som sa at noe av det de hadde lært av å være med i gruppene, var at det er viktig å ha et bevisst forhold til følelseslivet sitt. De sa også at grunnen til at det er viktig, er at hvis barn ikke tenker over hvilke følelser de har, kan de bli gående med følelser som gjør at de blir psykisk syke. Det var også barn som sa at de hadde lært at barn må passe på at de har riktige følelser. I en gruppe var det en gutt som pekte på en tegning jeg hadde laget av ansikter som uttrykte tre forskjellige følelser. Han sa at to av følelsene jeg hadde tegnet, er det viktig å få bort, mens den tredje kan vi beholde.

I de fleste gruppene jeg observerte, ble det organisert flere forskjellige typer aktiviteter som hadde som formål å gjøre barna bevisste på hvilke følelser som er hensiktsmessige å ha, og hvilke som ikke er det. Da jeg snakket med gruppelederne om aktivitetene i etterkant, sa de at formålet med dem var å gjøre barna mer bevisste på hva følelser er, og hvordan følelsene påvirker handlingene våre.

I en gruppe viste gruppelederne barna en tegning av en hånd. På tommelen sto det skrevet «Det skjer en hendelse». På pekefingeren sto det «Det oppstår en følelse». På langfingeren sto det «En rød tanke». På ringfingeren sto det «En grønn tanke». På lillefingeren var teksten «En handling». Gruppelederne minnet barna på at de hadde snakket om røde og grønne tanker før, og om hvordan disse tankene får oss til å velge å gjøre forskjellige ting. Barna nikket. De sa at de husket det. De sa at de røde tankene er de som får oss til å gjøre dumme ting, mens de grønne

tankene er de som får oss til å gjøre lure ting. Gruppelederen holdt opp en tegning av to gutter. Den ene sto med knyttede never. Han så ut som om han var klar til å slå. Den andre så ut som om han lo av gutten som var sint. Gruppelederne snakket med barna om at det kan være lett å bli sint og ville slå dersom noen erter oss eller ler av oss, men at det ikke er lurt. De spurte barna om det er noe man kan gjøre i stedet. Barna sa at det går an å gå sin vei, eller man kan la være å vise at man blir lei seg eller sint. Gruppelederne sa at det var helt riktig, og at det barna nå hadde gjort, var å tenke grønne tanker. Et av barna sa at det går an å tenke at gutten som erter, gjør det fordi han er lei seg. Et annet barn foreslo at grunnen til at han var lei seg, var at han hadde en mor som var syk. Gruppelederne sa at dette var veldig fine grønne tanker. De sa at hvis barna passet på å tenke sånn, ville de ikke få lyst til å sloss med de som ertet. Da jeg senere snakket med barna om aktiviteten, beskrev de hånden gruppelederne hadde tegnet, som en hjelpehånd. De sa at den skulle få dem til å velge de riktige tankene. De sa også at de røde tankene er tanker som ikke er bra for oss. Derfor må vi prøve ikke å ha dem. Ei jente sa at barn må øve seg på å tenke bare gode tanker. Hvis de greier det, kommer de til å bli veldig snille.

I flere av gruppene ble det også organisert en aktivitet der barna fikk utdelt hver sin ballong. Gruppelederne sa at de skulle blåse opp ballongene. Mens de gjorde det, skulle de tenke at de blåste alle de vanskelige følelsene sine inn i ballongen. Etter hvert som barna hadde blåst opp ballongene sine, fikk de hjelp til å knyte dem igjen. Da alle var ferdig, fikk de beskjed om å sette seg på ballongene. Gruppelederne sa de måtte sitte veldig lett og forsiktig, ellers kom ballongen til å sprekke. Da alle barna hadde satt seg på ballongen sin, leste den ene gruppelederen en tekst høyt for dem. Barna fikk beskjed om å konsentrere seg og prøve å huske alt som ble sagt. Samtidig skulle de passe på å sitte så lett og forsiktig på ballongen at den ikke sprakk. Etterpå snakket gruppelederne med dem om hvor vanskelig det hadde vært å konsentrere seg om både innholdet i teksten som ble lest, og på å sitte forsiktig. De sa at hvis barna hadde for mange vonde følelser inne i seg som de var redde for å slippe ut, kunne de bli så opptatt av disse følelsene at det tok oppmerksomheten deres bort fra undervisningen på skolen og lekser og sånt.

Et trekk som ser ut til å være felles for de aktivitetene jeg nå har beskrevet, er at gruppelederne synes å forholde seg til barnas følelser som noe som finnes ferdig inne i dem, og som de kan lære seg å kontrollere. Det er tankevekkende å legge merke til at det er gruppelederne som definerer hvilke følelser som er hensiktsmessige for barna å ha, og hvilke som ikke er det. På den måten gir de inntrykk av å mene at de forstår barna bedre enn barna forstår seg selv.

I avhandlingen sin knytter Eide (2007) barnevernbarnas opplevelser av egne perspektivers gyldighet til måten forståelseshorisonten deres får komme til uttrykk og blir tatt imot på i samtalene med de ansatte i barnevernet. For å få en dypere forståelse for betydningen det kan ha for barn i samtalegrupper å bli møtt med den typen ferdig formulerte forståelser som barna som reflekterte over eksemplet med den syke moren, ble møtt med, vil jeg i likhet med Eide forholde meg til aktiviteten som et møte mellom to forståelseshorisonter, det vil si en erfaringsbasert og en prinsippbasert forståelse av at barn gir omsorg.

Med den erfaringsbaserte horisonten mener jeg det som kommer til uttrykk i barnas egne refleksjoner over eksemplet med den syke moren. Det er en horisont som er formet av de erfaringene barna selv har gjort i sitt daglige liv. På den måten er det en horisont ingen kjenner bedre enn dem. For gruppelederne er den i utgangspunktet ukjent og fremmed. Ut fra det barna forteller, framstår den som formet av mange forskjellige typer erfaringer, som barna også knytter forskjellige typer følelser til. Det er en horisont som ikke er dannet ferdig, men som er i kontinuerlig endring etter som barna gjør nye erfaringer. Et sentralt aspekt ved denne horisonten synes å være erfaringer knyttet til det å bli grepet av et annet menneskes smerte og lidelse, og en opplevelse av seg selv som en kompetent moralsk aktør.

Med den prinsippbaserte horisonten mener jeg den kunnskapen om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre som gruppelederne hadde tilegnet seg forut for gruppesamlingen. Det er en horisont formet av det som kommer til uttrykk i ulike typer faglitteratur og i manualen gruppelederne arbeidet etter. Den forholder seg ikke til barna som enkeltindivider, men som abstrakte representanter for en kategori. Det enkelte barnets tanker og følelsesmessige reaksjoner har derfor ikke noen

naturlig plass. Et sentralt aspekt ved denne horisonten synes å være at barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre har dårlig kontakt med eget følelsesliv. Det at barna gir omsorg, blir sett på som et problem.

Eide (2007) sier at det at en forståelse er dannet ferdig forut for møtet med enkelttilfeller, ikke behøver å bety at den ikke kan ha noe verdifullt å tilføre enkelttilfellene. Det som er det springende punktet, er det som skjer når den abstrakte og generelle forståelsen bringes inn i en relasjon der den ikke samsvarer med enkeltindividers erfaringsbaserte horisont.

I relasjonen mellom gruppelederne og barna som reflekterte over eksemplet med den syke moren, ser det ikke ut til å være et slikt samsvar. De to horisontene gir inntrykk av å være formet av helt forskjellige virkelighetsoppfatninger og helt forskjellige verdier.

Selv om gruppelederne i utgangspunktet skaper rom for begge horisontene ved å oppfordre barna til å ta stilling til hvordan de ville ha forholdt seg til den syke moren, oppstår det ingen gjensidig dialog. Barnas erfaringsbaserte forståelse blir ikke tilkjent gyldighet på linje med gruppeledernes prinsippbaserte forståelse. I stedet for å lytte til og la seg bevege av de tankene og erfaringene barna gir uttrykk for, prøver gruppelederne å overtale barna til å overta deres prinsippbaserte horisont. De tilbyr entydige og klare løsninger på spørsmål de umulig kan ha kunnskap om når det gjelder det enkelte barnet og hans eller hennes livssituasjon. På denne måten får barna liten mulighet til å påvirke innholdet i en samtale som dreier seg om noe så nært og personlig som forholdet til deres nærmeste omsorgsgivere. Det kanskje mest alvorlige er at gruppelederne skaper et inntrykk av at det å ha moralske følelser for andre er noe barna bør være forsiktige med.

## «Jeg ble glad fordi det aldri er noen som spør om å få bli med meg hjem»

Som jeg har beskrevet i den første fortellingen, inneholdt de fleste gruppesamlingene jeg har observert, et eget tema som var forberedt av gruppelederne på forhånd. Tema for gruppesamlingen denne fortellingen er hentet fra, er følelser. Målet med aktiviteten som blir beskrevet, er at barna skal lære å vise følelser, og at de skal lære å se sammenhengen

mellom forskjellige typer hendelser og forskjellige følelser. På samme måte som den forrige fortellingen bidrar også denne til å belyse hvordan den generelle kunnskapen gruppelederne har tilegnet seg forut for gruppesamlingen, ser ut til å stå i veien for at de kan engasjere seg i erfaringene til de konkrete barna de møter.

## Fortellingen

Barna får beskjed om å sette seg rundt bordet. Ved hver plass ligger det fire tegneark. Den ene gruppelederen sier at det de skal snakke om nå, er følelser. «Det må vi snakke om nesten hver gang», sier hun. «Det er noe av det viktigste vi snakker om i denne gruppen.» Hun spør om barna husker hva følelser er. Barna rekker en hånd i været. De kommer med eksempler som «sint», «lei seg» og «glad». Gruppelederen nikker og sier at det er riktig. Den andre gruppelederen minner barna på at de også snakket om følelser forrige gang. De snakket om hvor mange følelser som finnes, hvor i kroppen de sitter, og at det går an å ha flere følelser på en gang – i alle fall to. Hun viser barna en tegning av en menneskekropp, og med en tusj markerer hun hvor på kroppen de ulike følelsene sitter.

Så sier hun at de nå skal ha en lek der barna skal lære å vise følelser. For at det skal bli lettere for dem å forstå hva leken dreier seg om, vil hun først be dem om å tenke over et eksempel. «Tenk at noen har invitert deg med på Tusenfryd», sier hun. «Eller det behøver ikke å være Tusenfryd, men noe du har gledet deg veldig til. I siste liten, like før dere skal dra, sier den som har invitert deg, at det ikke blir noe av. Hva ville du følt da?» Flere barn rekker en hånd i været. De sier at de ville ha blitt lei seg og sinte. «Men hva hvis den som avlyser i siste liten, er pappa?» spør gruppelederen. «Hvordan ville dere følt det da?» «Det skjer hele tiden med pappaen min», sier Martine. «Så da ville jeg ikke brydd meg om det. Jeg er vant til det.» «Hva med dere andre», sier gruppelederen. «Hvordan ville dere reagert?» Barna svarer ikke. «Men hvordan tror dere at det er å være den som avlyser i siste liten?» spør gruppelederen. «Hva tror dere pappa føler?» Barna gir ingen svar. «Hvis den som avlyser i siste liten, er pappa, hva tror dere han føler?» spør gruppelederen en gang til. Barna er helt tause.

Gruppelederen viser barna tegnearkene de har foran seg. Hun gir dem en blyant hver og sier at de skal tegne fire forskjellige ansikter som uttrykker fire forskjellige følelser. De skal tegne ett ansikt som viser en person som er glad, ett som viser en person som er trist, ett som viser en person som er sint, og ett som viser en person som er redd. Gruppelederen sier at det er viktig at barna tegner litt raskt. De skal ikke være så nøye. Hvis de bruker for lang tid, rekker de ikke det de egentlig skal gjøre. Personene de tegner, trenger for eksempel ikke å ha hår. Gruppelederen viser barna fire forskjellig plansjer med tegninger av ansikter som uttrykker de følelsene de skal tegne. Hun sier at barna godt kan herme etter plansjene hvis de vil. Barna setter i gang. For noen går det raskt. Andre bruker lang tid. De tegner langsomt og er nøye med detaljene. Gruppelederen gjentar at de ikke trenger å gjøre det så nøye. Det er ikke det som er viktig her. Hun sier til barna at de skal tråkke på tegningene sine når de er ferdig. Barna spør hva det betyr. De sier til hverandre at gruppelederen sikkert tuller. Hva er vitsen med å tråkke på en tegning man har laget? Gruppelederen svarer at de får vente litt, så skal de få se.

Så fort barna er ferdig, får de beskjed om å ta med seg tegningene sine ut på gulvet. Gruppelederne hjelper dem med å finne hver sin plass og taper tegningene deres fast, to bortover og to nedover. Deretter får barna beskjed om å stille seg bak tegningene sine. Den ene gruppelederen har en eske i hånden. I den ligger det mange små lapper. Hun sier at hun skal trekke en og en lapp og lese høyt det som står der. Deretter skal barna tråkke på ansiktet som viser den følelsen de får når de hører det hun leser. Barna ser på hverandre. De snakker sammen om hva de skal gjøre hvis de får flere følelser på en gang. En gutt viser de andre at det går å stå på to ansikter samtidig. En annen viser at det er mulig å sette seg ned på huk og også bruke hendene. På den måten kan de komme i kontakt med alle fire de følelsene på en gang.

Gruppelederen trekker en lapp fra esken. På den står det: «Du får en presang av din far.» Alle barna stiller seg på tegningen som viser et ansikt som er glad. Gruppelederen ber dem om å si høyt hvilket ansikt de har valgt å tråkke på. Barna svarer tydelig og greit. Gruppelederen nikker. Hun sier at svarene de gir, er helt riktige. På den neste lappen står det: «Katten din har blitt påkjørt av en bil.» Barna stiller seg på forskjellige

ark. Gruppelederen ber dem om å si hvilke følelser de har valgt å tråkke på. Barna svarer «sint», «lei seg» og «redd». «Hvorfor har noen tatt 'redd'?» spør Johan. «Hva er det å bli redd for at katten er overkjørt?» Gruppelederen sier at det er viktig å finne ut av det Johan sier. Hun ber de barna som har valgt å tråkke på «redd», om å fortelle hvorfor de har gjort det. Ei jente sier at hun ville ha blitt redd fordi hun ikke visste hvorfor katten ble påkjørt. Hun tenker at den som kjørte på katten, kan ha gjort det med vilje og også kan komme til å kjøre på henne. En gutt sier at han ville ha blitt redd fordi det kunne ha vært en venn som hadde kjørt på katten. Da ville han ikke ha visst hva han skulle si til vennen.

Gruppelederen nikker og trekker en ny lapp. På den står det: «Læreren din er sint fordi du ikke har gjort leksene.» Barna sier at de blir redde og lei seg på en gang. Gruppelederen ser på dem og nikker igjen med hodet. Hun sier at det er fine svar. Hun synes barna er flinke. På den neste lappen står det: «Du hører at mamma og pappa krangler.» Barna tråkker på lappene der det står «lei seg» og «sint». Igjen nikker gruppelederen og sier at det er bra. Hun tar en ny lapp og leser: «En venn har lyst til å leke hjemme hos deg, men du får ikke lov av mamma eller pappa å ha vennen med hjem.» Barna sier at de enten ville ha blitt lei seg eller sinte. Gruppelederen sier at det er gode svar. Marie rekker opp hånden. Hun sier at hun har tråkket på tre ark. Hun har tråkket på både «lei seg», «sint» og «glad». Gruppelederen spør hvorfor hun ville ha blitt glad. Hun sier at hun synes det er en rar følelse å få når man ikke får lov å ha med en venn hjem. «Jeg ville blitt glad fordi vennen spurte om å få leke hos meg», sier Marie. «Det er det aldri noen som gjør.» «Da så», sier gruppelederen. «Jeg har aldri tenkt på det som en mulighet at noen ville bli glad når de ikke fikk lov til å ha med en venn hjem.» Hun sier at nå er det på tide å avslutte leken, ellers rekker de ikke å gjøre det andre som står på programmet.

## Jakten på det riktige svaret

På samme måte som den forrige fortellingen beskriver også denne fortellingen en samhandlingssituasjon som er knyttet til det som framsto som en av kjerneaktivitetene i samtalegruppene jeg har observert: Å hjelpe

barna til å bli bedre kjent med sine egne følelser og til å ta kontroll over følelseslivet sitt. Den måten barna blir bedt om å uttrykke følelsene på, er ved å tråkke på ark der de har tegnet fire ansikter som illustrerer følelsene «glad», «trist», «sint» og «redd».

Leken går tilsynelatende slik den skal. Barna lytter til eksemplene gruppelederne leser opp, og de bestemmer seg raskt for hvilke ansikter de vil tråkke på. Som observatør opplevde jeg imidlertid også at leken hadde noe ubestemmelig eller ulystbetont over seg. Samtidig som den handlet om et så personlig fenomen som følelser, ble den gjennomført nesten uten synlig engasjement fra gruppeledernes side. Spørsmålene de stilte, ga ikke inntrykk av å ha annet formål enn å få barna til å tråkke på de fire følelsene de hadde tegnet. Så fort de hadde bestemt seg for hvilke ansikter de ville tråkke på, og hadde gitt en begrunnelse for valget, trakk gruppelederne en ny lapp. De stilte få eller ingen oppfølgende spørsmål som kunne gi barna mulighet til å fortelle hvilken betydning de ulike følelsene hadde for dem, eller hvilke erfaringer i livet sitt de knyttet følelsene til. Gruppelederne sa heller ikke noe om hvilke betydninger følelsene hadde for dem. Heller enn å framstå som en gjensidig meningsskapende dialog framsto leken som en spørrekonkurranse der målet var å komme fram til rett svar.

På samme måte som gruppelederne i den forrige fortellingen gir også gruppelederne som organiserer denne leken, inntrykk av at de ser på barnas følelser som noe som er dannet ferdig inne i dem, og som barna kan bli kjent med gjennom å artikulere dem. Dette kommer kanskje ekstra tydelig til uttrykk når gruppelederen markerer med en tusj hvor på menneskekroppen de forskjellige følelsene sitter.

Gruppelederne formidler også en forståelse av at det er en logisk og forutsigbar sammenheng mellom bestemte typer hendelser og bestemte følelser. For eksempel vil det at et barn får en gave, føre til at barnet blir glad. Det at voksne ikke holder det de har lovet, fører til at barn blir skuffet og lei seg. Det samme er tilfellet dersom et barn ikke får lov til å ha en venn med hjem. På denne måten synes leken å bidra til at det blir skapt et bilde av barns følelsesliv som noe forutsigbart og enkelt. Det blir også skapt et bilde av at mellommenneskelige relasjoner kan forstås ut fra kausale sammenhenger.

Forståelsen av at følelser er noe som er dannet ferdig inne i oss, og at den måten barn kan få hjelp til å bli bedre kjent med følelsene sine på, er ved å sette ord på dem, ser også ut til å ha preget andre aktiviteter i samtalegruppene jeg har observert. I en gruppe startet alle gruppesamlingene med at barna fikk utdelt et ark der det var listet opp en rekke forskjellige følelser. Den ene gruppelederen leste opp det som sto på arket. Hun gjorde det på en levende og morsom måte som vakte mye munterhet. Da hun var ferdig, fikk barna beskjed om å sette kryss ved den følelsen de hadde hatt da de kom. Etter at alle barna hadde satt et kryss, ble listene samlet inn. Deretter introduserte gruppelederne en ny aktivitet. En gang satte gutten ved siden av meg kryss ved «rasende». En annen gang var det ei jente som satte kryss ved «lei meg». Som vanlig samlet gruppelederne inn listene. De snakket ikke med gutten om at han hadde satt kryss ved «rasende», eller med jenta om at hun hadde satt kryss ved «lei meg».

I en annen gruppe startet samlingene med at barna fikk utdelt et ark der det var tegnet ansikter som illustrerte forskjellige følelser. Barna fikk beskjed om å sette ring rundt ansiktet som viste den følelsen de hadde hatt da de kom. Deretter ble arkene samlet inn. Gruppelederne la dem i en skuff uten ytterligere kommentarer. Da jeg spurte hva formålet med aktiviteten var, svarte de at det var viktig for barna å lære seg å kjenne etter hvilken følelse de hadde. Gjennom å sette ring rundt ansiktet som viste den følelsen de hadde da de kom, kunne barna synliggjøre følelsen for seg selv. På den måten ville de bli mer bevisste på sitt eget følelsesliv.

I en tredje gruppe organiserte gruppelederne en lek der barna enkeltvis skulle komme fram og trekke en lapp fra en tøypose. Deretter skulle de mime den følelsen som sto på lappen. De andre barna skulle gjette hvilken følelse som ble mimet. Den som gjettet riktig, var nestemann til å trekke en lapp. Da alle barna hadde mimet en gang hver, lukket gruppelederne tøyposen og introduserte en ny aktivitet.

Det de forskjellige aktivitetene har felles, er at de synes å være forankret i en forståelse der det som skjer inne i hvert enkelt barn, blir tillagt større betydning enn det som skjer i relasjonen mellom barna og gruppelederne. På denne måten blir det rettet lite oppmerksomhet mot å forstå hvilken mening de ulike følelsene har for barna. Barna får få muligheter til å forfølge sine egne intensjoner eller til å bruke gruppeledernes

forståelseshorisonter til å forstå mer om seg selv. I leken der barna skal tråkke på ansiktene de har tegnet, blir de barna som yter motstand mot gruppeledernes forståelser av hvilke følelser som passer til hvilke situasjoner, møtt med taushet.

Da jeg ba barna om å fortelle meg om aktiviteten i forbindelse med samtalen vi hadde i etterkant av gruppesamlingene, beskrev de den først som en fysisk øvelse. De sa at det hadde vært moro å tråkke på ansiktene de hadde tegnet. Det de hadde likt aller best, var å se hvor mange ansikter de greide å tråkke på samtidig. Da jeg spurte om de visste hvorfor de hadde hatt leken, var det en gutt som sa at han trodde at de hadde hatt den fordi det er viktig at barn lærer seg å vise følelser. Han så på tegningen jeg hadde rullet ut på gulvet. Der hadde jeg illustrert aktiviteten ved å tegne ansikter som uttrykte de fire følelsene som hadde vært på arkene barna skulle tråkke på. Gutten pekte på to av ansiktene og sa at han ofte ble sint eller lei seg når foreldrene hans ikke kom når de hadde lovet det. I tur og orden tok også de andre barna initiativ til å peke på en eller to følelser og knytte dem til situasjoner i sitt eget liv. En annen gutt pekte på de samme ansiktene som gutten før ham hadde gjort, og sa at han ble lei seg og sint når foreldrene kranglet. Noen av barna pekte på ansiktet som illustrerte «glad», og sa at de ble veldig glade når de fikk se moren eller faren sin. Ei jente sa at hun ble veldig lei seg da moren kom i fengsel. Flere av barna pekte på det samme ansiktet som jenta hadde pekt på, og sa at de ofte begynte å gråte når de snakket om foreldrene sine. En gutt pekte på ansiktet som illustrerte følelsen «redd», og sa at han ofte følte det sånn når faren drakk. Jeg spurte barna hvorfor det er viktig at barn lærer seg å vise følelser. Det var bare Marie som svarte. Hun sa at hvis vi ikke hadde hatt følelser, hadde vi verken hatet eller elsket noen. Hun sa også at det er ensomt og trist ikke å kunne kjenne på følelsene sine.

Da jeg snakket med gruppelederne om aktiviteten, sa de at mange barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, får så lite respons på følelsene sine hjemme at de ikke forstår hva som skjer med dem når de blir følelsesmessig berørt. Derfor trenger de hjelp til å bli bedre kjent med følelsene sine og «komme på plass» i dem. Jeg spurte gruppelederne hvordan de hadde valgt ut situasjonene de hadde lest opp. Den ene gruppelederen sa at esken med lapper hørte til manualen. Hun sa også at hun ikke

hadde sett på lappene forut for leken. Derfor visste hun ikke hva som sto på dem før hun leste det høyt. Hun hadde gått ut fra at det som sto, var viktig, siden alt som har med manualen å gjøre, er ting det er forsket på. Jeg spurte hvorfor hun hadde valgt å fokusere på det som sto på lappene, og ikke på det barna selv brakte inn. Gruppelederen svarte at hun hadde gått ut fra at det som sto på lappene, var det som var vanligst, og at leken ville bli best hvis hun fulgte det. Samtidig hadde hun reagert på at noe av det som sto, var veldig rart. Ut fra det hun visste om barna og livssituasjonen deres, hadde hun lurt på om de hadde opplevd det som relevant.

Jeg spurte hvordan hun trodde aktiviteten ville ha blitt dersom hun i større grad hadde lagt vekt på erfaringer barna selv brakte inn. Gruppelederen svarte at hun trodde at det kunne ha vært mulig, men at hun var engstelig for at det kunne ha blitt for privat. Hun sa også at hun var redd for at det kunne ha blitt for mye snakk om vanskelige følelser, og at det kunne ha blitt belastende for noen barn. Blant annet var hun redd for at vonde og vanskelige ting barna hadde fortrengt, skulle bli vekket til live. Gruppelederen sa at hun syntes dette var veldig vanskelig. På den ene siden var hun opptatt av at barna skulle få anledning til å sette ord på alt det vonde de opplevde i tilknytning til foreldrenes sykdommer. På den andre siden trodde hun ikke at det var riktig å gjøre det i gruppen. Hun sa at for henne var gruppen ikke først og fremst et sted for å snakke, men et sted for å kjenne etter. Barna skulle lære å tenke for seg selv: Hvor er jeg i dag? Hvilke følelser har jeg?

Den andre gruppelederen sa at hun også kjente på en stor ambivalens rundt det å skulle snakke med barna om følelsene deres. For henne var det et viktig prinsipp at samtalegruppen ikke skulle være en terapigruppe. De innerste og mest personlige følelsene hørte ikke til her. Dersom barna hadde behov for å snakke om disse følelsene, mente hun at de fikk gå et annet sted. De kunne for eksempel gå til BUP. Hun sa også at for henne var det ingen vits i å lære barna å kjenne på følelser som hadde med foreldrenes «greier» å gjøre. Det var følelser knyttet til sitt eget de hadde behov for å komme på plass i. Derfor syntes hun at det var best å snakke med dem om fotball og lekser og venner og sånt. Noen ganger handlet det om noe barna syntes var bra. Andre ganger handlet det om noe de syntes var dumt. På den måten lærte de seg å kjenne igjen en god og en dårlig følelse.

Gruppelederen sa at dersom hun greide å hjelpe barna med dette, hadde hun gjort en god jobb.

## En toleddet relasjon

En lek hvor målet er å hjelpe barna til å bli bedre kjent med sitt eget følelsesliv, blir gjennomført på en måte som gjør at barna i etterkant umiddelbart beskriver den som en fysisk øvelse. Det særlig tankevekkende ved måten aktiviteten blir gjennomført på, er at den verdenen der barna lever og gjør sine følelsesmessige erfaringer, blir holdt nesten fullstendig utenfor samtalen. Dette kommer spesielt tydelig til uttrykk når Martine sier at hun ikke ville ha blitt lei seg dersom faren avlyste turen til Tusenfryd, og når Marie sier at hun ville ha blitt glad dersom hun ikke fikk lov til å ha med en venn hjem.

Ifølge Jakob Wolf (2017) er ikke følelsene abstrakte og generelle fenomener som det er mulig å forholde seg til på avstand. Fordi følelsene alltid handler om noe, vil de alltid være forbundet til noe i den verdenen der vi lever vårt daglige liv. Det viktigste med følelsene er derfor ikke det som skjer inne i oss, men det som skjer i kommunikasjonen mellom oss og verden. Wolf sier at utgangspunktet for vår forståelse av følelsene er våre egne erfaringer. Barna som deltok i leken der de skulle tråkke på ansikter, kunne ikke vite hva redsel var hvis de ikke selv hadde opplevd noe skremmende. De kunne heller ikke vite hva det betød å være lei seg hvis de ikke hadde opplevd noe trist. Det samme gjaldt barna som skulle sette et kryss ved siden av den følelsen de hadde da de kom, og barna som skulle sette ring rundt et ansikt. Det var først og fremst disse erfaringene, og ikke eksemplene gruppelederne leste opp, som fikk de følelsene de valgte, til å framstå som meningsfulle for dem.

En sentral forståelse i avhandlingen til Østrem (2008) er at det å legge til rette for barns læring innebærer å støtte dem i å orientere seg og finne mening i den verdenen de lever i. En konsekvens av dette er at læringens objekt verken kan være barnet eller relasjonen mellom barnet og den voksne, men noe tredje utenfor dem selv, noe som de to er sammen om. Østrem sier at en forutsetning for at det skal kunne etableres et tredje ledd som oppleves relevant, er at det er forankret i barnets erfaringer og

interesser. Østrem argumenterer for at de fortellingene, materialene og formingsproduktene som ble brukt i forbindelse med alveprosjektet i barnehagen der hun var observatør, hadde potensial til å fungere som et betydningsfullt tredje ledd som barna kunne innta en aktiv subjektposisjon i forhold til. Det som gjorde det til et tredje ledd, var at det ble tilkjent verdi gjennom barnas og de voksnes engasjement. Det er viktig å merke seg at det var alvene som var i fokus, ikke barnas opplevelser av alvene. Alvene var viktige i seg selv, de var ikke et virkemiddel til å oppnå noe annet.

Det er verdt å tenke over om ansiktene barna skulle tråkke på, og lappene gruppelederne hadde i esken, kan ha hatt potensial til å bli et tredje ledd. En forutsetning var at de ikke ble sett på som et middel til å få barna til å artikulere forskjellige følelser, men som noe både barna og gruppelederne fant det verdt å engasjere seg i. Slik leken er beskrevet, kan det se ut som om de mister sin funksjon som det tredje leddet fordi det ikke blir noen delt oppmerksomhet. Samtidig som gruppelederne legger til rette for at barna skal ha muligheten til å stå fram, sender de et tydelig signal om at det finnes riktige og gale svar på spørsmålene de stiller. Det åpnes i liten grad for en videre utforsking av erfaringene barna bringer inn. Samtidig står gruppelederne heller ikke selv fram som erfarende subjekter. På mange måter ser det ut til at barna og gruppelederne forholder seg til hver sin verden og hver sine fakta.

I den forbindelse er det tankevekkende å legge merke til den tvilen og ambivalensen gruppelederne gir uttrykk for når det gjelder om det er riktig å la barnas erfaringer og følelser få komme for mye fram. De er redde for hvilke konsekvenser det kan ha, og de stiller spørsmål ved om det er riktig å snakke med barn om følelsesmessig belastende situasjoner i gruppe. Disse tankene har også andre gruppeledere jeg har snakket med, gitt uttrykk for. Noen har fortalt at de har begynt å snakke med barna i gruppene enkeltvis. De ønsket å snakke mer med dem om det de erfarte hjemme, og de syntes ikke dette var erfaringer som det passet å snakke om i en gruppe. Flere har stilt spørsmål ved hvor stor verdi det å samle barna i grupper egentlig har.

I samtalene jeg hadde med barna, var det også noen av dem som ga uttrykk for at de var forsiktige med hva de delte i gruppene. Flere sa at det

skjedde mye hjemme som de aldri fortalte om. Grunnen var at de ikke ønsket at andre skulle tenke dårlige tanker om dem. Noen sa også at de syntes det ble for privat. Ei jente sa at hun var redd for å begynne å gråte slik at de andre barna skulle se det.

## «Jeg vet ikke om faren min drikker fordi han er syk, men jeg vet at jeg savner ham veldig»

Tema for gruppesamlingen denne fortellingen er hentet fra, er psykiske sykdommer og rusavhengighet. Ifølge manualen gruppelederne arbeidet etter, er målet med aktiviteten å gi barna mulighet til å snakke med andre voksne enn foreldrene om situasjonen i hjemmet. Det er også et mål at barna skal få kunnskap om hva psykiske sykdommer og rusavhengighet er, hvilke følger sykdommene har for livet i familien, og hvordan de kan takle problemene som oppstår (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011; Voksne for Barn, 2008). Det fortellingen særlig bidrar til å belyse, er at den diskrepansen som synes å være mellom gruppeledernes abstrakte og generelle forståelse av psykisk sykdom og rusavhengighet og det enkelte barnets erfaringer fra sitt eget hverdagsliv, gjør at det blir vanskelig å møtes i en gjensidig meningsskapende dialog.

### Fortellingen

Den ene gruppelederen spør barna om de vet hva psykisk helse er. Barna svarer at det har med tanker og følelser å gjøre. Gruppelederen nikker. Så spør hun om de vet hva psykisk sykdom er. Barna svarer at det er det samme som å ha dårlig psykisk helse eller psykisk uhelse. Gruppelederen nikker og svarer at det kan man godt si. Hun sier at i dag har gruppen fått besøk av en dame som heter Else. Hun har kommet for å snakke med barna om psykiske sykdommer. Gruppelederen ser på Else og ber henne fortelle litt om seg selv. Else sier at hun er lege, og at hun arbeider på det lokale psykiatriske sykehuset. Det har hun gjort i mange år. «Så du kan mye om psykiske sykdommer, da?» spør gruppelederen. «Jeg kan veldig mye om psykiske sykdommer», svarer Else.

Gruppelederne sier at de har laget lasagne. De spør om Else vil spise sammen med dem før hun begynner å svare på spørsmålene barna har forberedt. Else svarer at det kan hun godt. Alle setter seg rundt bordet. De spiser og prater. Når måltidet er over, rydder gruppelederne vekk maten. De ber barna om å sette seg i sofaen og sier at de nå skal ha «ukens topp og bunn». Else sier at hun også gjerne vil være med. Når det blir hennes tur, forteller hun at i forrige uke falt datteren hennes ned fra et tre og slo armen sin så hardt at de måtte ta henne med på sykehus. Det var ukens bunn for henne. «Men heldigvis var ikke armen brukket», sier Else. «Det var ukens topp.» Når alle er ferdig med å fortelle, sier gruppelederne at barna har sittet stille lenge. De synes det er på tide med en lek og foreslår «knutemor». Det vil barna gjerne. I tur og orden får alle prøve å løse opp knuten. Når de er ferdig, ser den ene gruppelederen på klokken. Hun sier at det er på tide å sette seg rundt det store bordet, for nå skal Else svare på alle spørsmålene. Gruppelederen sier at barna må skynde seg, ellers rekker ikke Else å komme gjennom alt før gruppesamlingen er slutt.

Barna er raske til å finne plassene sine. Gruppelederen sier at Else ikke kjenner dem fra før. Derfor vet hun heller ikke hvorfor de er med i gruppen. Hun foreslår at barna skal fortelle Else hvilken sykdom foreldrene deres har. På den måten kan hun bli litt bedre kjent med dem. Gruppelederen ber Mathilde fortelle først. Mathilde sier at det som er problemet til faren hennes, er at han røyker og snuser veldig mye. Roy, som er broren til Mathilde, ser på henne og sier: «Han snuser virkelig ikke så mye, Mathilde.» «OK», sier Mathilde. «Men han drikker alkohol.» «Det er riktig», sier gruppelederen. «Og hva skjer når han drikker?» «Da kan han bli veldig sint», sier Mathilde. Gruppelederen spør Roy om han har noe å tilføye om faren. Han sier at det har han ikke. Gruppelederen spør om han tror at faren har en psykisk sykdom. Roy svarer at det tror han ikke. Han tror ikke at faren drikker fordi han er syk. Han vet egentlig ikke hvorfor faren noen ganger begynner å drikke veldig mye. Men han vet at når han gjør det, blir han så sint at han ikke kan bo hjemme. «En gang dyttet han mamma inn i et speil så det knuste», sier han. Roy sier at faren ikke bor hjemme nå, og at han savner ham veldig. De pleier å spille fotball sammen. Han vet ikke hvor han bor, men for noen dager siden møttes de tilfeldig på butikken. Faren hadde luktet vondt og hatt fillete og møkkete

klær. Roy forteller at han var i butikken sammen med noen venner. Faren hadde kommet bort til dem og gitt ham femti kroner. Så hadde han gått sin vei. Roy er blank i øynene. Han reiser seg hele tiden opp og ned fra stolen mens han forteller.

Mens Mathilde og Roy snakker om faren, reiser også Aksel seg flere ganger opp fra stolen sin og begynner å gå rundt i rommet. Han får beskjed om å komme tilbake til plassen sin og sette seg ned. Den neste som forteller, er Mari. Hun sier at faren hennes også drikker alkohol, og at han også blir veldig sint når han drikker. Hun tror ikke at han har noen sykdom. Men hun vet at han ikke er til å stole på. Han holder nesten aldri det han lover. Han kommer ikke når han har sagt at han skal besøke henne, og han pleier å glemme bursdagen hennes. Gruppelederen takker Mari for det hun fortalte, og så gir hun ordet til Aksel. Han reiser seg igjen opp fra stolen og begynner å gå rundt. Gruppelederen sier at han må komme og sette seg. Aksel sier at grunnen til at han er med i gruppen, er at moren hans sier at hun vil «daue». Han sier det fort og ser ned i gulvet mens han snakker. Han sier at den første gangen hun sa det, ble han veldig «sjokka». Hun hadde sittet i en stol og vinket ham bort til seg. Så hadde hun hvisket inn i øret hans at hun ville dø. Aksel sier at han ble helt svimmel og rar, og at han ikke visste hva han skulle si. Han sier også at hver gang han er sammen med henne, får han det på samme måte. Gruppelederen nikker. Hun ber Aksel om å bli sittende rolig på stolen og sier at nå er det Emmas tur.

Emma forteller at moren hennes sitter i fengsel. Før visste hun ikke hvorfor, men nå har hun akkurat fått vite at moren hadde bitte lite grann narkotika i vesken sin da politiet kom dit hun bor. Politiet hadde også funnet en stor bag med narkotika under sengen hennes. Emma tror ikke at moren visste om den. Hun sier at det sikkert var noen av vennene hennes som hadde plassert den der. Hun sier også at hun savner moren veldig, og at hun ikke vet hva som kommer til å skje. Hun lurer på om hun noen gang får se henne igjen. De andre barna har mange spørsmål til henne. Blant annet lurer de på hvordan det er i fengselet, og hvorfor moren hadde narkotika i vesken sin. Den ene gruppelederen sier at de ikke kan snakke om alt det nå. Da får de ikke tid til å gå igjennom alle spørsmålene de har forberedt. Hun gir ordet til Mats. Mats sier at faren

hans har en psykisk sykdom. Det er en sykdom som gjør at han blir veldig lett sint. En gang faren og moren kranglet, åpnet faren kjøkkenskapet og feide ut alle glassene som sto der, slik at de knuste. Han var så sint at Mats og moren måtte løpe og gjemme seg. Mats sier at nå er faren på sykehus. Der skal han være veldig lenge.

Gruppelederen takker barna for det de har fortalt. Så minner hun dem på at de har laget en liste med spørsmål som Else skal svare på. Hun peker på et ark som henger på veggen. Der står spørsmålene skrevet. Hun sier at Else har fått dem tilsendt på e-post, så hun har hatt god tid til å forberede seg. Gruppelederen spør Mathilde om hun vil lese spørsmålene høyt. Mathilde svarer at det kan hun godt. Hun trekker pusten dypt og leser det første spørsmålet: «Er psykiske sykdommer farlige?» Else sier at det er et veldig godt spørsmål som mange voksne også lurer på. «Psykiske sykdommer er nesten aldri farlige», sier hun. «Det kan skje noen ganger hvis den som er syk, ikke greier å ta vare på seg selv. Men det er veldig sjelden at det er sånn, og da kan personen bli lagt inn på sykehus og få medisiner. Som regel er psykiske sykdommer ikke farlige i det hele tatt.»

Det neste spørsmålet dreier seg om medisiner. «Må de som er psykisk syke, ta medisiner?» leser Mathilde. Else sier at veldig mange som har psykiske sykdommer, må ta medisiner for å bli friske igjen. Hun sier at mange blir helt friske når de tar medisinene sine, men at det er viktig at de fortsetter å ta dem lenge etter at de har blitt friske – kanskje i to eller tre år. Noen må faktisk ta medisiner hele livet. Mats forteller at faren hans egentlig skal bruke medisiner, men han liker ikke å ta dem fordi han synes at de gjør ham så rar. Derfor lar han det ofte være. Else sier at det er noen som opplever det som kalles for bivirkninger når de tar medisiner. Den ene gruppelederen spør hva det er. Else svarer at bivirkninger kan være sånn at noen får veldig mye matlyst av medisinene, og at de begynner å spise veldig mye, sånn at de blir veldig tykke. Noen kan også føle at de blir litt stive og rare i kroppen. «Da kan man prøve å bytte medisiner», sier Else. «Man finner en annen medisin, som ikke gir så mange bivirkninger.» Gruppelederen spør hva medisinene egentlig gjør. Hun sier at de har snakket sammen i gruppen om at de synes at det er ganske rart, det med medisiner. «Går det virkelig an å ta en pille når man er veldig lei seg, og så blir man glad?» Else sier at det gjør det. Hun sier at noen mennesker

mangler de stoffene i hjernen som gjør at vi blir glade. Hvis man gir dem en pille med disse stoffene, blir de glade igjen. Andre kan være plaget med at tankene går altfor fort rundt i hodet. Da finnes det en annen medisin som kan gjøre at tankene blir roligere.

Else tar opp en eske som det står Sobril på, fra vesken sin. «Sånn ser medisinene ut», sier hun og sender esken rundt så barna kan se på den. Mats sier han kjenner den igjen. Det er den medisinen faren hans må ta. Roy rekker hånden i været. Han vifter ivrig med den. Else ser på ham og spør hva det er han lurer på. Roy spør hva de hvite prikkene utenpå medisinesken er. Else svarer at det er blindeskrift. Hun gir esken til Roy så han kan undersøke den nærmere.

Mathilde leser det neste spørsmålet: «Kan sykdommen spre seg?» Else spør hva hun mener med det. «Mener du om sykdommen kan smitte?» Mathilde nikker. Else sier at det kan den ikke. Psykiske sykdommer er ikke smittsomme. Man kan aldri bli smittet av noen som er psykisk syk. Den ene gruppelederen sier at man kan bli veldig trist og lei seg av å være sammen med en som er psykisk syk. Else nikker. «Det er riktig», sier hun. «Men da er det humøret som smitter, og ikke sykdommen. Og det er ikke noe farlig, for det går over igjen.»

Mats har sittet lenge med overkroppen lent over bordet og hodet liggende på bordplaten. Nå reiser han seg brått opp. «Men er sykdommen arvelig?» spør han. Else svarer at psykiske sykdommer nesten aldri er arvelige. Det som kan arves, er en sårbarhet. Det betyr at hvis man opplever noe som er veldig vanskelig, og man har denne sårbarheten, da kan man bli psykisk syk.

Mathilde leser det neste spørsmålet: «Kan barn få psykisk sykdom?» Else sier at det kan de, men at det er veldig sjelden. Det skjer nesten aldri at barn får psykiske sykdommer. «Men hvis de gjør det, hva slags sykdommer får de da?» spør Mathilde. Else sier at hun arbeider med voksne, og at hun ikke har så veldig mye greie på barn, men at det kan skje dersom barn opplever noe veldig trist og vanskelig, og hvis de har denne sårbarheten i seg.

Mathilde leser det neste spørsmålet: «Går det an å bli frisk etter å ha hatt en psykisk sykdom?» «Ja», sier Else. «Veldig mange blir helt friske. Mange av de som har en psykisk sykdom, har det én gang og så aldri

mer. De blir helt friske igjen.» Hun forteller at hun selv har flere venner som har hatt psykiske sykdommer, og som er helt friske i dag. For å holde seg friske er det viktig at de lever et sunt og regelmessig liv. De må spise riktig, passe på å sove nok og ikke stresse for mye. Det er også viktig at de passer på å trene. Else sier at hvis de slurver med disse tingene, kan de bli syke igjen. Det er fordi de har denne sårbarheten i seg.

Mathilde leser det neste spørsmålet: «Hvordan er det på sykehuset? Hva gjør de for at de syke skal bli friske? Gir de medisiner? Får de syke snakket ut?» Else sier at dette også er veldig gode spørsmål. Hun forteller at det er litt forskjellig hva folk trenger når de kommer på sykehus. Noen trenger å være helt for seg selv. Da får de være på en del av sykehuset der det er veldig rolig, og der det ikke er så mange andre. Når de blir friskere, kan de komme over i en annen del av sykehuset og gjøre ting sammen med andre. Det kan for eksempel være å gå tur. I begynnelsen vil de det kanskje ikke. Da må de som jobber på sykehuset, overtale dem til å komme seg ut. Etter hvert som de begynner å gå lengre turer, kan de få være med til et treningsstudio inne i byen og trene der. De kan også få være med på kafé og på handleturer til Sverige. Else sier at noen også kan ha behov for medisiner. De må kanskje ha ganske mye medisiner akkurat når de kommer til sykehuset. Noen kan også ha behov for å snakke med en psykolog eller psykiater, og da får de det. Noen ganger må også de som arbeider på sykehuset, være litt strenge. De må passe på at de som er syke, legger seg for å sove om kvelden, og at de kommer seg ut i frisk luft.

Else sier at det er én ting hun nesten glemte å si. Det er at på sykehuset har de noe som heter en barneansvarlig. «Det er sånn nå at når noen blir lagt inn på sykehuset, så skal barna deres kartlegges», sier hun. «Sykehuset må vite hvordan barna har det, og at de har et sted å være.» Den ene gruppelederen spør barna om noen av dem har snakket med en barneansvarlig. Mats sier at han har gjort det. Han forteller at faren hans har vært på sykehuset der Else jobber, og at han har truffet den som er barneansvarlig der.

Det neste spørsmålet lyder: «Hvordan får vi en psykisk sykdom?» Else sier at det også er et veldig godt spørsmål, men at vi ikke vet så mye om hvorfor folk blir psykisk syke. Noen ganger kan de ha for lite av de stoffene i hjernen som gjør oss glade. Det kan også være noen som har

opplevd ting som er veldig vanskelig. Men for at folk skal bli syke av å oppleve vanskelige ting, må de også være født med den sårbarheten hun snakket om. Else sier at noen også kan få psykiske sykdommer etter å ha brukt narkotika.

Mathilde leser det neste spørsmålet: «Kan man se på noen at de er psykisk syke?» Else svarer at det kan man vanligvis ikke. «Hvis de ikke er så dårlige til å ta vare på seg selv at de går ut med morgenkåpe eller noe sånt, da», sier hun. Mats sier at det ikke er riktig. Man kan merke at folk holder på å bli psykisk syke. Da begynner de å se mye mer på TV. Gruppelederen spør om det er sånn med faren hans. Mats nikker. Gruppelederen spør de andre barna hvordan de kan merke at foreldrene deres er syke. Emma svarer at da er det mørkt og stille i huset til moren når hun kommer dit. Da er gardinene trukket for, og moren ligger på sofaen eller på soverommet sitt. Mathilde sier at hun kan høre det på stemmen til faren at han har begynt å røyke og drikke.

Gruppelederen sier at hun har snakket med foreldrene til alle barna, og at hun ikke greide å merke at de var psykisk syke. Emma sier: «Da har du nok ikke snakket med mammaen min.» Gruppelederen svarer at det har hun. Hun gjorde det i går. «Da greide jeg å få tak i henne på telefonen, og vi hadde en veldig hyggelig samtale», sier hun. «Men det har jeg ikke rukket å fortelle deg.» Mathilde spør om hun har snakket med faren hennes. Gruppelederen sier at det har hun, og at han var veldig lett og hyggelig å snakke med. Det var slett ikke noe vanskelig. «Men du har nok ikke snakket med pappaen min», sier Mats. «Jo, jeg har snakket med ham også, jeg», sier gruppelederen. «Jeg greide å få tak i ham. Vi hadde en veldig hyggelig prat.»

Mathilde leser det siste spørsmålet. «Tenker de psykisk syke på barna sine?» «Ja», svarer Else. «De tenker på dem hele tiden.» Hun forteller at når de er på sykehuset, spør de ofte om barna har et sted å være der de har det bra. Spesielt mammaer er opptatt av at barna deres skal være et sted der de kan trives og føle seg hjemme. Else sier at det er mange psykisk syke som prøver alt de kan å bli friske fordi de så gjerne vil gjøre hyggelige ting sammen med barna sine.

Det står ikke flere spørsmål på tavlen. Flere av barna sitter veldig urolig. Et av dem har revet i stykker en bunke med servietter som lå på bordet.

Den ene gruppelederen spør om det er noen som har noe mer de vil si til Else. Ingen sier noe. Gruppelederen spør om barna vil at Else skal snakke mer, eller om de heller vil leke en lek. «Leke en lek», svarer barna. Gruppelederen sier at det skjønner hun godt. De har sittet stille lenge.

## Et forsøk på å ufarliggjøre, alminneliggjøre og trøste

Fortellingen beskriver det som framsto som den andre av de to kjerneaktivitetene i de fleste samtalegruppene jeg har observert: å gi barna kunnskap om psykiske sykdommer og rusavhengighet. Denne aktiviteten var alltid godt forberedt. Utgangspunktet for samtalene var enten spørsmål barna og gruppelederne hadde formulert sammen på forhånd, eller spørsmål barna valgte fra en ferdig skrevet liste som gruppelederne hadde hentet i manualen. I samtaler med meg var det flere gruppeledere som sa at de syntes det var vanskelig å motivere barna til å bestemme seg for hvilke spørsmål de ønsket å stille. De sa at barna ofte virket ukonsentrert og uinteressert, og at de mer eller mindre måtte legge ordene i munnen på dem. Dette var også tilfellet i samtalegruppen denne fortellingen er hentet fra. Spørsmålene Mathilde leser opp, er i det store og hele formulert av gruppelederne.

På samme måte som jeg har beskrevet i flere av de andre fortellingene, starter også denne aktiviteten med at gruppelederne oppfordrer barna til å stå fram og fortelle om en erfaring fra sitt eget liv. De henvender seg til hver enkelt etter tur og ber ham eller henne fortelle Else hva slags sykdom moren eller faren har. Dette sier barna nesten ikke noe om. Det de i stedet forteller, er hvilke følelsesmessige konsekvenser foreldrenes sykdommer har for dem.

Når Roy blir bedt om å fortelle hva slags sykdom faren hans har, beskriver han en relasjon preget av sterke og motstridende følelser. Farens rusmisbruk gjør hjemmet til et utrygt sted å være. Når faren drikker alkohol, blir han voldelig og sint. Han slutter også å stelle seg og blir på mange måter en fremmed. Han er ikke den faren Roy setter så stor pris på. Samtidig som Roy gir inntrykk av at han føler en form for lettelse over at faren ikke bor hjemme, formidler han også et stort savn. Han blir blank

i øynene og urolig i kroppen hver gang han snakker om faren. I flere av gruppesamlingene begynner han å gråte.

Når Mari blir oppfordret til å fortelle hvilken sykdom faren hennes har, beskriver hun en relasjon preget av en grunnleggende mistillit. For henne er faren først og fremst en person hun ikke kan stole på. Hun regner ham ikke med i hverdagslivet sitt, og hun tror ikke at han egentlig bryr seg om henne.

For Aksel er relasjonen til moren forbundet med et sterkt kroppslig ubehag. Han blir svimmel og kvalm når de er sammen, og når han tenker på henne. Den hvileløse vandringen han jevnlig legger ut på i grupperommet, kan tyde på at han også kjenner noe av dette ubehaget når han hører de andre barna fortelle om foreldrene sine.

På samme måte som Roy beskriver også Mats relasjonen til faren som preget av sterke og ambivalente følelser. På den ene siden forbinder han faren med skremmende situasjoner knyttet til vold og aggresjon. På den andre siden vet han at de også kan ha det veldig fint sammen. Mats savner de gode stundene. Selv om han og moren flere ganger har måttet løpe og gjemme seg fordi faren har vært så voldsom, lengter han etter at de kan være sammen. Samtidig vet han ikke når han kommer til å treffe faren igjen.

Også Emma beskriver en relasjon preget av sterke og motstridende følelser. På den ene siden kjenner hun på en stor usikkerhet rundt hva framtiden vil bringe. Hun savner moren, og hun er redd for at hun kanskje aldri skal få se henne igjen. På den andre siden har hun også en følelse av å være sviktet. Hun strever med å forstå hvordan moren bevisst har kunnet velge å gjøre noe hvor konsekvensen er at de to ikke får være sammen. I flere av de andre gruppesamlingene spør hun gruppelederne om de tror at moren kan ha blitt lurt av vennene sine.

På samme måte som barna som deltok i «gylne tips»-leken, gir også barna som deltar i denne aktiviteten, inntrykk av at de lever ekstremt vanskelige liv. Når de forteller Else om sine opplevelser av relasjonen til de syke foreldrene, er det trolig ikke først og fremst for å gi henne informasjon hun etterspør, men ut fra et håp om at hun vil forstå hvordan de har det, og gjøre det hun kan for å hjelpe. Også i disse barnas henvendelse ligger det således en sterk moralsk appell, som ikke blir besvart. De

erfaringene barna velger å dele, synes å ha liten eller ingen betydning for måten den videre samtalen utvikler seg på.

Når Else svarer på spørsmålene Mathilde leser opp, er det som om den situasjonen jeg nettopp har beskrevet, ikke har funnet sted. Hun sier ikke noe som kan gi barna en bekreftelse på at hun har forstått hvor vanskelig de har det. Hun gir heller ikke inntrykk av at hun er følelsesmessig berørt av det de forteller. Ut fra måten Else snakker om psykiske sykdommer på, kan det se ut som om intensjonen hennes først og fremst er å alminneliggjøre det barna erfarer hjemme. Hun sier at det å få en psykisk sykdom er ganske vanlig, at det kan være en vanskelig periode, men at den vil snart gå over. De fleste psykisk syke blir friske etter en liten stund hvis de passer på å ta medisiner, spise sunt, trene og hvile. Hun forteller at hun selv har flere venner som har vært psykisk syke, og som i dag er helt friske.

Denne formen for alminneliggjøring og normalisering av psykiske sykdommer er noe jeg også har lagt merke til i andre samhandlingssituasjoner jeg har observert. I flere samtalegrupper startet gruppelederne samtalen om psykiske sykdommer med å fortelle barna om vannkopper, allergi, sukkersyke og astma. Deretter beskrev de psykiske sykdommer som om de var nesten det samme. De sa at forskjellen er at sykdommen ikke sitter i kroppen, men i tankene og følelsene. En gruppeleder sa at det å være psykisk syk er omtrent som å være forkjølet. Det som er forskjellen, er at forkjølelsen ikke sitter i nesen og halsen, men i følelsene. Hun viste barna en tegning av menneskekroppen og fargela store områder av kroppen med mørke farger. Så sa hun at når folk er psykisk syke, sprer følelsene seg ut over store områder samtidig som de blir nesten helt svarte.

I en annen gruppe fargela gruppelederen tegningen av menneskekroppen helt blå. Hun sa at blått er fargen som står for følelsen redd, og at når noen er psykisk syke, er det akkurat som om denne følelsen tar all plassen. De andre følelsene blir helt borte.

I flere grupper beskrev gruppelederne psykiske sykdommer som tankesykdommer – eller følelsessykdommer. I en gruppe var det ei jente spurte hva en tankesykdom egentlig er. Gruppelederen svarte at en tankesykdom er en sykdom som er helt usynlig. Hun sa at man aldri kan se på noen at de har en tankesykdom. Jenta spurte hva hun mente med det. Gruppelederen sa at hvis man har brukket en arm eller et bein, kan alle se

det, fordi man har gips. Men sånn er det ikke når man har en tankesykdom. Da har personen ingen gips, og det er ikke noe å se.

I en gruppe laget den ene gruppelederen en tegning som skulle hjelpe barna å forstå hva depresjon er. Hun tegnet en sol. Nedenfor sola tegnet hun noen lange, bølgede grønne streker. Hun sa at strekene skulle forestille tankene våre, og at når sola skinner på tankene, blir de grønne og kraftige. Så tegnet hun en stor sky som skygget for sola. Hun sa at når folk er deprimert, er det akkurat som om det kommer en sky foran sola, og da får ikke tankene nok lys. Dette gjør at de blir tynne og bleke. Et av barna spurte om det er sånn at de som er deprimert, har en tåke inne i hodet. Gruppelederen sa at sånn er det. Hun sa at det gjør at de som er syke, begynner å tenke dårlige tanker. Men det er bare de tankene de tenker om seg selv, som er dårlige. De tankene de har om barna sine, er helt i orden.

I en gruppe sa den ene gruppelederen at psykisk sykdom er når det blir veldig mye av en bestemt følelse. Man kan for eksempel være veldig lei seg og gråte veldig mye. Det kalles depresjon. Man kan også bli veldig redd for å gjøre bestemte ting. Det kalles angst. Hun sa at dette er to veldig vanlige psykiske sykdommer. En gutt sa at han ble veldig lei seg da morfaren døde. Da gråt han. Gruppelederen nikket og sa at det er helt naturlig å bli lei seg når noen dør. Men det er ikke depresjon. Depresjon er når man gråter og gråter og ikke orker å gjøre noen ting. Gutten sa at sånn var det med moren hans. Han sa at han mange ganger våknet om natten av at hun bare gråt og gråt. Gruppelederen nikket.

Det disse eksemplene synes å ha felles, er at de framstiller psykiske sykdommer som noe som foregår inne i kroppen til foreldrene, og som ikke har noe med barna å gjøre. Det er en sterk kontrast mellom disse forklaringene og det barna i samtalegruppene sa om sine opplevelser av foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet.

Det er vanskelig å se hvordan den abstrakte og generelle sykdomsforståelsen Else formidlet, kan ha gitt mening til de ambivalente følelsene Roy og Mats fortalte at de hadde overfor sine fedre. Det samme gjelder det kroppslige ubehaget Aksel beskrev at han kjente når han var sammen med moren, og den følelsen av å være sviktet av sine nærmeste omsorgspersoner som Mari og Emma formidlet.

I samtaler jeg hadde med gruppelederne, spurte jeg dem noen ganger om de trodde at barna hadde fått en bedre forståelse av hva psykiske sykdommer er, etter at de hadde deltatt i gruppene. Flere av gruppelederne svarte på en måte som ga inntrykk av at de følte seg usikre på hva barna hadde fått ut av det som ble sagt. En gruppeleder svarte: «Nei, det er jeg jammen ikke sikker på. Jeg skulle ønske jeg kunne si ja. Men jeg føler meg ikke sikker på det. Jeg gjør ikke det.»

En annen gruppeleder ga uttrykk for at psykisk sykdom var et tema heller ikke hun selv forsto ordentlig, og at det derfor ble vanskelig å gjøre det forståelig for barna:

> Jeg kan også bli sintere enn det som er rimelig i noen sammenhenger, men jeg er ikke psykisk syk av den grunn. Det er en sånn veldig vanskelig overgang, som kan være vanskelig for unger å forstå. Men ok, så forstår de ikke det, da. Men de forstår veldig mye annet. De forstår at når mamma ikke orker å stå opp om morgenen, så er ikke det fordi hun ikke har lyst til å hjelpe meg, men det er det fordi hun ikke orker. Sykdommen stjeler krefter. OK. Så skjønner de i alle fall det, da. Jeg tenker vi får legge lista der. De kan ikke forstå. Vi forstår det ikke, vi heller.

I fortellingen som ligger til grunn for fortolkningene her, gir flere av barna uttrykk for at de ikke er villige til å godta den virkelighetsbeskrivelsen Else formidler. Den stemmer ikke med det de har erfart. Mats sier at det ikke er riktig at det ikke er mulig å se på en person at han eller hun er psykisk syk. Han vet godt hva som er de synlige tegnene på at faren hans er i ferd med å bli dårlig. Mathilde og Emma gir uttrykk for det samme. For dem er ikke foreldrenes sykdommer så usynlige og umerkelige som Else sier. De fleste av barna stiller seg også undrende til om gruppelederen kan ha snakket med foreldrene deres, når hun sier at hun ikke har kunnet merke på de foreldrene hun har snakket med, at de er psykisk syke. Noen av barna gir også uttrykk for at de ikke ser det som meningsfullt å forholde seg til det foreldrene sier og gjør, som uttrykk for sykdom. Roy sier rett ut at han ikke er så opptatt av å finne ut hva som er den egentlige grunnen til at faren drikker. Det som er viktig for ham, er de konsekvensene drikkingen har for relasjonen mellom dem.

Da jeg snakket med gruppelederne om aktiviteten, sa de at de hadde opplevd den som svært krevende. De syntes ikke at de hadde lyktes i å engasjere barna i samtalen på den måten de gjerne ville. Den ene gruppelederen sa at hun hadde spurt seg om barna kanskje ikke var modne nok til å snakke om foreldrenes sykdommer på denne måten. Hun hadde lurt på om listen var lagt for høyt. Da jeg spurte hvorfor de hadde valgt å snakke så lite om de erfaringene barna valgte å dele, svarte den ene gruppelederen at for henne var det et dilemma. På den ene siden ville hun gjerne snakke med dem om alt det vonde og vanskelige som hendte i barnas liv. Det var jo derfor de hadde kommet til samtalegruppen. På den andre siden følte hun seg overbevist om at det barna fortalte, ikke var erfaringer som hører hjemme i en slik sammenheng. Hun sa at når et barn selv tok initiativ til å fortelle, prøvde hun så godt hun kunne å få til en god samtale. Men hun oppfordret aldri barna til å utdype det de hadde fortalt. Hun sa at hun ikke syntes det var riktig at barna skulle dele for mye av privatlivet sitt med hverandre.

Den andre gruppelederen sa at hun også strevet med dette. Hun sa at dersom et barn begynte å fortelle for mye om det som skjedde hjemme, pleide hun å ta barnet ut av gruppen og la det få mulighet til å snakke med henne på tomannshånd. I slike situasjoner ba hun som oftest også foreldrene om å komme. På den måten oppsto det ikke lojalitetsproblemer. Barnet kunne hele tiden hente tillatelse fra foreldrene når det var noe det ville si. Gruppelederen beskrev disse samtalene som de «egentlige» samtalene. Hun sa at det var her, og ikke i gruppen, de vanskelige følelsene skulle gis rom. Når både barnet og foreldrene var til stede, var det ingen grenser for hva hun kunne snakke med barnet om.

Da jeg ba barna om å fortelle meg om aktiviteten i forbindelse med samtalen vi hadde i etterkant av gruppesamlingene, svarte de at de ikke husket den. Jeg forsøkte å hjelpe dem til å komme på den ved å beskrive hvordan Else så ut. Etter at barna hadde tenkt seg om en stund, var det ei jente som sa at hun kunne huske hvordan kjole Else hadde hatt på. Hun beskrev den for de andre barna, og etter hvert var det flere som sa at de husket at Else hadde vært der. De sa til meg at de ikke syntes at jeg hadde fått til å tegne henne særlig bra. Da jeg spurte dem hva Else hadde snakket om, var det ingen som svarte.

## En tilsløring av barnas livsverden

Det er tankevekkende å legge merke til at det gruppelederne ser på som en av de viktigste aktivitetene i samtalegruppen, er en aktivitet barna i utgangspunktet ikke kan huske. Dette var også tilfellet når jeg snakket med barn i andre grupper. Jeg måtte hinte mye, og de brukte lang tid på å komme på aktiviteten. Noen husket at den hadde dreiet seg om psykiske sykdommer, men det var ingen som kunne fortelle hva de hadde snakket om.

Det aspektet ved samhandlingssituasjonen som særlig har gjort inntrykk på meg, er den diskrepansen som synes å være mellom den forståelsen av psykisk sykdom og rusavhengighet som barna formidler, og den forståelsen Else og gruppelederne gir uttrykk for. Mens barnas forståelse ser ut til å være knyttet til konkrete erfaringer, følelser og relasjoner, gir Else og gruppelederne inntrykk av å ha en forståelse som er forankret i et naturvitenskapelig sykdomsbegrep, der psykiske sykdommer er forstått som objekter som har mening i seg selv, uavhengig av den enkeltes opplevelser av dem.

For å få en dypere forståelse for hvilken betydning måten denne diskrepansen ble håndtert på, kan ha hatt for barnas opplevelser av det som foregikk under aktiviteten, vil jeg, på samme måte som med lesningen av fortellingen om barna som reflekterer over eksemplet med den syke moren, forholde meg til samtalen mellom barna og Else som et møte mellom to forståelseshorisonter: en erfaringsbasert og en prinsippbasert forståelse av psykisk sykdom og rusavhengighet (Eide, 2007).

Den erfaringsbaserte horisonten er den barna formidler når gruppelederne oppfordrer dem til å fortelle Else hvilken sykdom foreldrene deres har. Denne horisonten er formet av de erfaringene de selv har gjort i sine daglige liv sammen med foreldrene, og den ser i all hovedsak ut til å være formet av følelser. Dette gjør at den kan være vanskelig å artikulere tydelig og klart. Det gjør den også til en horisont som det kan ta lang tid og kreve mye tålmodighet å bli kjent med. Det språket barna benytter til å formidle innholdet i horisonten, er dagligspråket sitt. Som jeg tidligere har forklart, er det et variert og flertydig språk som er godt egnet til en nærmere utforsking av det som ved første øyekast kan framstå som vagt og uforståelig (Martinsen, 1993 s. 52; Wolf, 1997, s. 27).

Den prinsippbaserte horisonten Else bringer inn i samhandlingen, er formet av den kunnskapen hun har tilegnet seg gjennom utdanningen sin og de erfaringene hun har gjort i sitt arbeid som lege. Det er en horisont som synes å ha et mer abstrakt og generelt preg enn den erfaringsbaserte horisonten. Den er formet av et spesialisert fagspråk som er entydig og klart, som først og fremst har til hensikt å konstatere fakta (Martinsen, 1993, s. 42). På denne måten er det et språk der det mangfoldet av følelser barna gir uttrykk for, ikke har noen plass. Det er også et språk der det ikke ser ut til å være rom for kaotiske og uforklarlige fenomener som vold og rus.

På samme måte som jeg beskrev i fortellingen om barna som reflekterer over eksemplet med den syke moren, er også samhandlingen beskrevet i denne fortellingen, preget av stor avstand mellom den erfaringsbaserte og den prinsippbaserte horisonten. En forutsetning for at samtalen skal kunne utvikle seg til et horisontsammensmeltende møte der barna opplever at deres tanker og følelser blir sett på som gyldige (Bae, 2004), er at Else er villig til å la sitt prinsippbaserte ståsted bli beveget av barnas hverdagsforståelse.

Heller ikke i denne aktiviteten synes det imidlertid å skje noen form for horisontsammensmelting. Gjennom svarene Else gir på spørsmålene Mathilde leser opp, blir opplevelser av fyll og vold, redsel og utrygghet, svik og savn redusert til forbigående helseproblemer som relativt greit kan løses ved hjelp av medisiner, nok søvn, trening og et sunt kosthold. Hun overtar barnas meningsskaping ved å tilby dem standardiserte svar på store eksistensielle spørsmål (Eide, 2007, s. 251). Det kan være grunn til å tenke over om Else, i et velment forsøk på å hjelpe barna til å gjøre et uhåndterlig hverdagsliv mer håndterbart, har tatt fra dem styringen over livsspørsmål ingen andre enn de selv kan ha styring på.

## «På skolen i dag var det en gutt som sa at moren min helt sikkert ville byttet meg mot et Pokémon-kort hvis hun fikk sjansen»

I fortellingene jeg så langt har beskrevet, har det vært gruppelederne som har tatt initiativet til de forskjellige aktivitetene og hovedsakelig bestemt hva de skulle dreie seg om. Fortellingen som nå følger, handler om en

samhandlingssituasjon der en gutt tar selvstendig initiativ til å gjøre en hendelse som har gjort dypt inntrykk på ham, til tema i samhandlingen. Det fortellingen særlig bidrar til å belyse, er hvordan gruppeledernes tilbakeholdenhet overfor å engasjere seg i det gutten forteller, ser ut til å føre til at den forståelsesprosessen han selv setter i gang, stanses.

## Fortellingen

Som vanlig er Lars den første som kommer til gruppen. Han tar av seg yttertøyet og går inn. Han spør gruppelederne hva de skal spise. Den ene gruppelederen peker mot bordet. Hun sier at det er pålegg og rundstykker. Lars leter etter en plass ved bordet. Gruppelederen tar ham vennlig i armen og spør om han vil sitte på den samme plassen som han pleier. Lars setter seg og spør om han kan begynne å spise med en gang. Han rekker hendene fram mot fatet med rundstykker. Gruppelederen sier at han må vente til alle barna har kommet. Lars trekker hendene til seg. Han ser på gruppelederen og sier at i dag var det en gutt på skolen som sa til ham at moren hans helt sikkert ville ha byttet ham mot et Pokémon-kort hvis hun fikk sjansen. Han sier det fort og med dirrende stemme. Gruppelederen ser på Lars. Hun svarer rolig at det ikke var noe godt for ham å høre.

Når alle barna har kommet og funnet plassene sine ved bordet, sender gruppelederne fatet med rundstykker rundt. De sier at nå kan alle forsyne seg. Så spør de barna om noen av dem vil fortelle om noe de har opplevd siden sist de var sammen. Lars tar ordet med en gang. Han forteller at det var en gutt på skolen som sa at moren hans helt sikkert ville ha byttet ham mot et Pokémon-kort hvis hun fikk sjansen. Den ene gruppelederen spør hvordan det var for Lars. Lars sier at han ble lei seg, og at han synes gutten er kjempedum. Gruppelederen svarer at det er lett å forstå at Lars ble lei seg. Hun spør om gutten kanskje ikke vet at moren hans har det ekstra vanskelig. Lars svarer at det vet han, men at han later som om han ikke vet det. Lars spør om de kan spille rollespill slik de gjorde sist. Han vil at de andre barna skal spille det som hendte på skolen. Selv vil han se på. Den ene gruppelederen svarer at hun synes det er en veldig god idé, og at de kan se om de får tid når de er ferdig med det de har planlagt å gjøre. Lars foreslår at de kan spille rollespillet i en av pausene. Gruppelederen

drar litt på det. Hun sier ikke nei, men hun sier at det også er viktig for barna å røre seg.

Etter at de har spist og hatt pause, samler gruppelederne barna igjen. Den ene gruppelederen minner dem på det de hadde i hjemmelekse. De skulle skrive om en gang de ble ertet. Lars sier at han ikke husker at de fikk den leksen. De andre barna sier at de heller ikke husker det. Det er ingen som har gjort den. Gruppelederen sier at det gjør ingen ting. Da kan de heller snakke om det nå. Hun har en bamse i hånden og sier at barna skal få ha bamsen etter tur. Det barnet som har bamsen, skal fortelle. De kan velge om de vil snakke selv, eller om de vil la bamsen snakke for dem. Lars ber om å få bamsen først. For tredje gang forteller han om gutten som sa at moren hans helt sikkert ville ha byttet ham mot et Pokémon-kort hvis hun fikk sjansen. Han lar bamsen fortelle. Lars gjør stemmen liten og tynn og får bamsen til å hoppe opp og ned mens den snakker. Bamsen forteller alt som har hendt, sier navnet til gutten tydelig og høyt. Den sier også at gutten er «dum, dum, dum».

Den ene gruppelederen spør om det er Lars eller bamsen hun skal snakke til når hun har spørsmål. Lars sier at hun kan snakke til bamsen. Gruppelederen spør bamsen hva Lars gjorde da gutten ertet. Bamsen forteller. Etter hvert tar stemmen til Lars mer og mer over. Til slutt er det bare han som snakker. Han snakker høyt og tydelig. Bamsen ligger stille på bordet. Lars forteller at han ble veldig lei seg og begynte å gråte da gutten sa det om moren. Så løp han for å hente en voksen. Han forsøkte først å finne Solveig, som er en veldig grei leder på SFO. Da han ikke fant henne, gikk han til sosiallæreren. «Så ble det en sak av det», sier han. Gruppelederen roser Lars fordi han gikk til sosiallæreren. Hun minner ham på det de snakket om sist, da barna lærte hva de skulle gjøre når de ble ertet. Hun sier at Lars gjorde helt rett.

## «Problemene knyttet til mammas rusavhengighet må jeg håndtere alene»

Når Lars kommer til gruppen, forteller han uoppfordret at en gutt på skolen har sagt til ham at moren hans godt kan finne på å bytte ham mot et samlekort hvis hun får sjansen. Ut fra måten stemmen til Lars dirrer

på den første gangen han forteller, gir han inntrykk av at han er sterkt følelsesmessig berørt. Han sier også tydelig ifra at han ønsker å snakke med gruppelederne om det som har hendt. Tre ganger tar han selv initiativ til å fortelle om det gutten sa. Han ber også om at de andre barna skal framføre hendelsen som et rollespill. Selv vil han ikke delta, men betrakte spillet på avstand.

Gruppelederne lytter til det Lars har å si. De bekrefter at de forstår at det var vondt for ham å bli ertet. De ber ham også om å fortelle hva gutten som ertet sa, og hva Lars gjorde etter at gutten hadde gått. De stiller imidlertid ingen spørsmål som kan hjelpe dem å forstå hva det var ved det gutten sa, som såret Lars så veldig. Det blir heller ikke noe rollespill. Samtalen avsluttes med at gruppelederne roser Lars for at han oppførte seg helt riktig.

Som observatør ble jeg svært engasjert i samtalen mellom Lars og gruppelederne. Det første jeg la merke til, var hvordan han helt på egen hånd tok aktivt initiativ til å fortelle om det som hadde hendt. I samtalegruppene jeg har observert, var det sjelden at et barn tok så selvstendig initiativ som det Lars gjorde her. Jeg antok derfor at hendelsen på skolen hadde gjort dypt inntrykk på ham. Jeg la også merke til hvor kreativ han var når det gjaldt å vekke gruppeledernes og de andre barnas interesse for det som hadde hendt. Dette gjaldt både forslaget om at de skulle spille hendelsen som rollespill, og måten han brukte bamsen på da han fortalte.

Lars var en gutt som ofte hadde mye å si når gruppen var samlet. Han hadde flere ganger før fortalt om konflikter han hadde med andre barn. Han ble ertet, og han ertet også selv. Når han fortalte om disse hendelsene, virket han ofte sint, men ikke opprørt og fortvilet slik han gjorde nå. Hva kunne det være ved det gutten hadde sagt, som gjorde så dypt inntrykk? Ut fra ting Lars tidligere hadde fortalt i gruppen, hadde jeg inntrykk av at han hadde et vanskelig forhold til sin mor. Hun var rusmisbruker, og Lars hadde flere ganger fortalt om erfaringer som ga inntrykk av at det var behovet for rusen, og ikke hensynet til sønnen, som styrte prioriteringene hennes. Det som gjorde Lars så fortvilet, var kanskje ikke det at han hadde blitt ertet, men at en gutt på skolen hadde gitt uttrykk for at han hadde lagt merke til hvor dårlig moren behandlet ham? Det kan også være at han gjenkjente det gutten sa, som sant.

Da jeg senere snakket med gruppelederne om det som skjedde da Lars fortalte om hendelsen på skolen, sa de at de hadde forstått at det gutten sa, hadde gått veldig inn på ham. De mente at han var blitt dypt såret og hadde behov for å snakke med noen om det. De sa også at de visste at forholdet hans til moren var vanskelig og vondt. De sa at Lars slet voldsomt på grunn av ting hun gjorde mot ham. De syntes synd på ham og sa at de hadde et inderlig ønske om at han skulle oppleve samtalegruppen som et godt sted å være. De sa også at de var villige til å strekke seg langt for å få det til. Samtidig var de usikre på om det ville vært riktig av dem å gi episoden på skolen mer oppmerksomhet enn de hadde gjort. De sa at Lars var en gutt som tok mye plass, og at de hele tiden måtte vurdere hvor mye oppmerksomhet de skulle la ham få. De sa også at han var en gutt «helt uten filter». Med det mente de at han ukritisk fortalte alt han tenkte, og alt som skjedde med ham. Gruppelederne sa at dersom de skulle ha gitt oppmerksomhet til alt Lars delte i gruppen, hadde de ikke fått gjort jobben sin. De minnet meg på at de også hadde andre barn å ta hensyn til, og at de hadde et program de skulle følge.

Jeg spurte gruppelederne om det var noen annen måte de kunne ha forholdt seg til det Lars fortalte på. Den ene gruppelederen sa at hun hadde tenkt på at det hun burde ha sagt til Lars, var at moren hans elsket ham over alt i verden, og at han ikke fortjente å bli snakket til slik gutten på skolen hadde gjort. Den andre gruppelederen sa at hun trodde at hun ville ha snakket mer åpent og personlig med Lars dersom hun hadde hatt ham på tomannshånd. Hun syntes ikke at det var riktig å gå nærmere inn på et så personlig tema som det han hadde tatt initiativ til å snakke om, i gruppen. Hun sa at dersom hun skulle gjort det, måtte det ha skjedd på en måte hvor hun var helt sikker på at alle barna var klar over hva slags type samtale det var. De måtte ha vært godt forberedt. Hun sa også at det ville ha krevet en helt spesiell form for setting. De kunne for eksempel ha sittet tett sammen på gulvet i en ring.

## En forståelsesprosess som stanses

Fortellingen beskriver en hendelse gruppelederne verken har kunnet planlegge eller forutse. Den bare skjer. Derfor står det heller ikke noe i

manualen de arbeider etter, om hvordan de skal håndtere den. Det må de selv ta stilling til der og da, mens Lars forteller.

Det aspektet ved fortellingen som særlig gjør inntrykk på meg, er hvordan Lars på egen hånd trer fram som et aktivt meningssøkende subjekt. Tre ganger henvender han seg til de andre med noe viktig han vil si. Han tar også ulike virkemidler i bruk for å vekke deres oppmerksomhet.

I avhandlingen sin definerer Bae (2004) det å møte andre som likeverdige subjekter som å vise respekt for deres opplevelsesverden gjennom å møte dem som en som har en selvfølgelig rett til å være ekspert i egne erfaringer og egen forståelseshorisont. Hun sier at det i dette ligger å prøve å forstå hvordan en opplevelse kan ha mening og være gyldig for den det gjelder, uavhengig av hvordan den oppfattes utenfra av andre.

Selv om gruppelederne lytter oppmerksomt til det Lars sier, og gir uttrykk for at de forstår at han ble lei seg og fortvilet, viser de ikke at de er engasjert i den saken han tar initiativ til å fortelle om. De stiller få oppfølgingsspørsmål og holder fast på sin forståelse av episoden på skolen som ett av mange tilfeller av erting. Ved ikke å stille utdypende eller utforskende spørsmål stanser de den forståelsesprosessen Lars selv har satt i gang.

Denne måten å forholde seg til barnas erfaringer på observerte jeg også i andre grupper. I en gruppe hadde de besøk av en ung kvinne som hadde vokst opp med en psykisk syk og rusavhengig far. Hun fortalte hvordan han i perioder ble veldig aktiv og veldig voldsom. Da kunne han for eksempel velte alle bokhyllene i stuen. En gutt satt lent over bordet og lyttet interessert mens hun fortalte. Da hun var ferdig med å fortelle, spurte han hva sykdommen til faren hennes het. Hun svarte at den het bipolar lidelse. «Det er den samme sykdommen som moren min har», sa han og så bort på henne. «Men moren din ruser seg ikke», brøt den ene gruppelederen inn. «Så da blir det ikke på samme måten». Gutten så på henne og tok mobiltelefonen sin opp av lommen. Han skrudde den på og begynte å spille et dataspill.

Da jeg senere snakket med gruppelederen om episoden, sa hun først at hun ikke hadde vært klar over at hun hadde stanset gutten på den måten. Hun sa at hun trodde hun kanskje hadde gjort det for å beskytte ham, for at han ikke skulle tro at moren hans også kom til å begynne å ruse seg.

Etter at hun hadde tenkt seg litt om, sa hun at hun nok hadde hindret ham i å snakke om hvordan han opplevde moren. Hun sa at hun i stedet kunne ha sagt: «Tenker du på at moren din også kan komme til å drikke?»

I en annen gruppe var det ei jente som fortalte at hun hadde ringt til faren sin og spurt om han kunne kjøre henne et sted hun skulle. Da ble moren skikkelig forbannet. «Moren din liker ikke at du har kontakt med ham», sa gruppelederen. «Hun er allergisk for ordet 'pappa'», sa jenta. «Men hun har lovet at du skal få treffe ham», sa gruppelederen.

I samtalene jeg hadde med gruppelederne, var det flere som sa at de var klar over at de noen ganger stoppet samtaler om erfaringer barna tok initiativ til å snakke om, ved å la være å stille oppfølgende spørsmål. De visste ikke egentlig hvorfor de gjorde det. Det ble bare sånn. En gruppeleder sa at noe av det hun strevet aller mest med i møter med barna, var å nullstille seg. Det syntes hun var ekstremt vanskelig. Hun sa at hun som voksen hadde så mange automatiske fraser, som bare kom før hun fikk tenkt seg om. Hun sa at når barna fortalte, måtte hun skjerpe seg veldig for ikke å svare ting som «men det skal ikke du tenke på» eller «det var sikkert ikke sånn ment». Hun sa at dette var fraser som lett stanset samtalen, og det ønsket hun ikke å gjøre.

## «Vi vil ikke lage sånne krakker, vi synes de er stygge»

Også i denne fortellingen vil jeg beskrive en situasjon der noen barn tar uventet initiativ til å bringe erfaringer fra sitt eget hverdagsliv inn i samtalegruppen. Dette skjer på en mer skjult måte enn i den forrige fortellingen. Det fortellingen særlig bidrar til å belyse, er at når barnas motstand mot å delta i en aktivitet ikke blir fortolket som en meningsfull handling, får det en fatal konsekvens.

### Fortellingen

Gruppelederne samler barna i en ring og ønsker velkommen til gruppesamlingen. De sier at i dag skal alle få snekre hver sin krakk. Den ene gruppelederen forteller at hun og mannen hennes har brukt mye tid på å

samle stokker i skogen og kutte dem opp til passende emner. Hun viser fram en krakk hun har laget, og sier at det er sånn krakkene skal bli. Hun forteller at det var ganske mye jobb å lage krakken. Hun tror at barna kommer til å trenge flere ganger for å bli ferdig med sine. Etter hvert som de blir ferdig, skal de få lage en matte av tovet ull som de kan legge oppå krakkene. Da kommer de til å bli gode å sitte på. Gruppelederen sier at barna kanskje kan ha dem på rommet sitt. Det tror hun kommer til å bli fint.

Snekkerarbeidet skal foregå utendørs. Alt er gjort klart. På bakken ligger det hauger med emner, hammere og spiker. Barna kan bare forsyne seg. De fleste er raske til å finne det de trenger, og setter i gang. De voksne hjelper til med å holde stokkene så barna skal greie å slå inn spikerne selv. Fordi det er flere barn enn voksne, hender det at de må vente på tur. Da leker de i trær og busker, eller de koser med noen kattunger som tumler rundt. Høstsola varmer, og stemningen er god. Barn og voksne arbeider ivrig sammen. En av gruppelederne har med seg et kamera. Hun tar bilde av ett og ett barn. Sakte, men sikkert tar krakkene form.

To brødre, Emre og Hakan, står litt i utkanten og ser på det som skjer. Når gruppelederne ber dem om å komme, svarer de nei. De sier at de ikke vil. De vil heller leke og kose med kattungene. Emre sier han ikke liker sånne krakker. Hakan sier han synes de er stygge. De passer ikke inn i leiligheten der han og broren bor. Guttene løper av sted for å hoppe i høyet. Gruppelederne tar en pause i snekringen. De snakker sammen om hva de skal gjøre med det at brødrene ikke vil. Snekringen var tenkt som en positiv aktivitet alle skulle være med på. Det var ikke meningen at barna skulle kunne velge. De roper på guttene og ber dem om å komme. Emre og Hakan svarer at de ikke vil. De kommer uansett ikke til å lage sånne krakker. De gjemmer seg bort og prøver å unngå gruppelederne når de kommer for å hente dem.

Gruppelederne snakker sammen om hvordan brødrene har det hjemme. Begge foreldrene er psykisk syke. Emre og Hakan er for det meste overlatt til seg selv. De bruker mye tid på dataspill, og de er ikke vant til at noen stiller krav til dem. Gruppelederne blir enige om at brødrene ikke kan slippe å være med på aktiviteten. Det vil være bra for dem å erfare at det finnes voksne som forventer noe av dem. Det vil også

være fint for dem å se at de er i stand til å sette seg et mål og gjennomføre det. Gruppelederne sier også til hverandre at de tror at foreldrene til Emre og Hakan kommer til å bli stolte av guttene når de kommer hjem med to fine krakker. De kommer sikkert til å gi dem ros. De sier til Emre og Hakan at de ikke har noe valg. De må lage hver sin krakk. Brødrene gir seg. De sier at det er greit. De skal lage krakker, men de vil *ikke* ha dem med seg hjem.

Barna blir ferdige med krakkene like før jul. Gruppelederne sier at de kan få lov til å ta dem med hjem. Det kan jo hende at noen vil gi krakken sin bort i julegave? Emre og Hakan sier at de ikke skal ha med seg sine. De gjentar at krakkene ikke passer der de bor, og at de synes de er skikkelig stygge. Gruppelederne sier at guttene kan få velge. De kan godt la krakkene stå igjen, men de tror at det vil være best for dem at de bestemmer seg for å ta dem med. Da kan de vise foreldrene sine hvor flinke de har vært. Moren og faren deres kommer sikkert til å bli veldig stolte. Gruppelederne sier også at alle de andre barna skal ha sine krakker med. Igjen gir brødrene seg. De legger krakkene inn i bilen når de skal dra fra gruppen. Noen dager senere ser en av gruppelederne faren til Emre og Hakan kaste begge krakkene i en søppelcontainer.

## To sterke moralske aktører

Gruppelederne har forberedt en aktivitet hvor formålet er å gi barna en positiv mestringsopplevelse. De har brukt mye tid på å gjøre alt i stand, og de framstår som forventningsfulle og glade når barna kommer til gruppesamlingen. Engasjementet deres ser også ut til å smitte. De fleste barna setter raskt i gang. Etter en stund oppdager gruppelederne at to av barna ikke deltar i aktiviteten. De holder seg for seg selv og sier klart og tydelig ifra at de ikke ønsker å være med. De gjør seg også utilgjengelige ved å løpe og gjemme seg når gruppelederne kommer for å snakke med dem. Gruppelederne spør ikke barna hvorfor de ikke vil være med. I stedet øver de et ganske sterkt press på dem for å få dem til å ombestemme seg. Til slutt gir barna opp. De aksepterer å delta i aktiviteten, men de gjør det samtidig klart at de ikke vil ha krakkene de lager, med seg hjem. Den dagen krakkene er ferdig, gjentar situasjonen seg. Heller ikke denne

gangen ber gruppelederne barna om å fortelle hva som er grunnen til at de ikke vil ha med seg krakkene hjem, men prøver å overtale dem. Også denne gangen gir barna opp.

Som observatør ble jeg engasjert i aktiviteten på flere forskjellige måter. Fordi det var behov for voksne som kunne hjelpe til når barna skulle slå inn spiker, var det naturlig å tilby seg. Det var hyggelig å gjøre noe praktisk sammen med barna, og jeg så hvor fint de hadde det. Jeg tenkte på mine egne barn, på hvor glade og stolte de har vært de gangene de har kommet hjem med ting de har laget, og jeg så for meg barna i samtalegruppen i den samme situasjonen. Det tok tid før jeg oppdaget Emre og Hakan og konflikten de hadde med gruppelederne. Slik situasjonen der og da framsto for meg, dreiet den seg om en uenighet om hva som skulle være innholdet i gruppesamlingen. Dette var noe jeg hadde observert flere ganger før. Emre og Hakan skapte ofte problemer. De satt urolig under måltidene og sa at de ikke likte maten som ble servert. De snakket i munnen på gruppelederne og sloss og kranglet med de andre barna. De kom uten yttertøy og i tynne sko når barna skulle ut og ake en kald vinterdag. Samtidig som gruppelederne sa at de syntes synd på dem, ga de også uttrykk for at de opplevde guttenes væremåte som problematisk. Emre og Hakan ødela opplegget de hadde forberedt, og de gjorde det vanskelig å skape en god og hyggelig atmosfære.

Etter en stund oppdaget jeg at gruppelederne hadde lyktes i å overtale Emre og Hakan til å være med på aktiviteten. Når de først hadde akseptert det, så de ut til å være like ivrige til å snekre som de andre. De laget også to fine krakker. Om de gjorde det av glede eller av plikt, tenkte jeg ikke så mye på. For meg forsvant hendelsen fra oppmerksomheten som en av flere episoder. Det var først den dagen barna skulle ha krakkene med hjem, at jeg igjen begynte å tenke på den. Krakkene hadde som sagt blitt veldig fine. Jeg tok det for gitt at Emre og Hakan skulle ha dem med. Derfor ble jeg overrasket over hvor tydelig de sa ifra at det skulle de ikke. Jeg husket at de hadde sagt det samme på en like tydelig måte en gang før, og jeg undret meg på hvorfor det var så viktig for dem at krakkene ikke skulle tas med hjem. Jeg undret meg også på hvorfor gruppelederne ikke spurte brødrene hva som var grunnen, og hvorfor det syntes å være så viktig for dem å overtale dem.

Da jeg senere snakket med gruppelederne om det faren til Emre og Hakan hadde gjort, sa de at erfaringen hadde vært en stor tankevekker for dem. De sa at de egentlig visste at både Emre og Hakan og flere av de andre barna som deltok i gruppen, fikk lite oppmerksomhet hjemme. De fortalte at flere barn hadde erfart at når de kom hjem med ting de hadde laget, var foreldrene enten likegyldige eller rakket ned på dem. Gruppelederne sa at de trodde foreldrene gjorde dette fordi de hadde så liten selvtillit. De sa også at de trodde det var skadelig for barna å bli møtt på denne måten. Derfor hadde de diskutert om det var riktig å sende ting barna hadde laget, med dem hjem. De ønsket ikke å sette dem i en vanskelig situasjon. Samtidig hadde de en oppfatning av at det kunne føre til noe positivt. Det kunne føre til at foreldrene ble mer oppmerksomme på hvor flinke barna deres var, og at de begynte å gi dem mer oppmerksomhet og ros.

Den ene gruppelederen sa at hun gjerne ville snakket med barna om hvordan det var for dem å bli behandlet på denne måten. Hun sa at hun trodde at Emre og Hakan og flere av de andre barna i gruppen følte seg sviktet av foreldrene. Hun trodde også at de hadde behov for å snakke med noen om det. Samtidig var hun usikker på om det ville vært riktig av henne å gjøre det. Hun fryktet at det kunne føre til mer skade enn godt. Hun opplevde mange dilemmaer knyttet til det å snakke med barna om sånne ting. For det første trodde hun at det kunne bli for vanskelig for dem, fordi barna var veldig opptatt av å beskytte foreldrene sine. Det trodde hun var en overlevelsesstrategi. Hun ønsket ikke å si eller gjøre noe som kunne rokke ved den. Hun var også redd for at en slik samtale kunne få barna til å tenke på ting de så langt ikke hadde tenkt på. Gruppelederen sa at hun heller ikke visste hva hun skulle si. Hun spurte: «Hvordan kan man snakke med barn om noe sånt?»

Den andre gruppelederen sa at barnas livssituasjon fikk henne til å kjenne seg maktesløs. Hun sa at de fleste av barna som deltok i samtalegruppen, slet veldig på grunn av ting foreldrene gjorde mot dem. Samtidig opplevde hun at livssituasjonen deres var så håpløs at det ikke var noe hun kunne gjøre for å endre den. Derfor prøvde hun heller å kompensere for alt det vanskelige barna strevet med, ved å gi dem flest mulig gode opplevelser mens de var hos henne. Aktiviteten med å snekre krakker var

et eksempel på det. Samtidig sa hun at hun tvilte på om det hun gjorde, egentlig var noen vits. Hun sa at hver gang barna gikk hjem, sto hun tilbake med en stor klump i magen. Hun håpet at hun, i alle fall en liten stund, hadde lyktes i å gjøre livet litt lettere for dem.

Da jeg snakket med barna i etterkant av gruppesamlingene, var det flere som sa at en av aktivitetene de hadde likt godt, var å snekre krakker. Spesielt hadde de likt å få lov til å dunke hardt med en hammer. Noen fortalte at de hadde krakkene hjemme. De sa at de brukte dem til å ha noe på, for eksempel blader. En gutt fortalte at han hadde gitt krakken sin til en onkel. Emre og Hakan var ikke med på denne samtalen, men det var flere andre barn som sa at de ikke visste hvor krakkene deres hadde blitt av. De fant dem ikke hjemme. Ei jente sa at hun trodde at krakken hennes sto i garasjen. Ei annen jente fortalte at krakken hennes ble kastet fordi det ble så mye rot med å ha den inne. Jeg spurte barna om de hadde tenkt på hvorfor de hadde hatt aktiviteten. Noen svarte at de trodde det var for at de skulle lære å snekre. Andre sa at de trodde at de voksne ville at de skulle ha det gøy og glemme det som var hjemme.

## Avmakt og resignasjon

Fortellingen om barna som snekrer krakker er en fortelling om en aktivitet som for de fleste av barna trolig har gitt en god opplevelse av mestring, men som for to av dem i stedet trolig har gitt en opplevelse av maktesløshet. Det er også er en fortelling der det er lett å være etterpåklok.

Når jeg i etterkant av aktiviteten vet hvordan det gikk, er det ikke vanskelig å se vegringen til Emre og Hakan som et meningsfullt og målrettet prosjekt, som en både klok og fornuftig overlevelsesstrategi i den verdenen de lever i. Det er lett å se brødrene som to sterke, moralske aktører, og ikke som relasjonsskadede barn som verken er i stand til å sette seg mål eller gjennomføre dem. I motstanden deres ligger det en tydelig appell. De forventer å bli tatt på alvor og respektert for valgene sine.

Som observatør i gruppen så jeg det imidlertid ikke slik. Jeg så ikke vegringen som utrykk for annet enn en uenighet om hva som skulle være innholdet i gruppesamlingen. Dette var en form for uenighet jeg også hadde sett tidligere, både i gruppen til Emre og Hakan og i andre grupper.

I en av skolegruppene var det to gutter som sa tydelig ifra at de ikke hadde tenkt å være med på en av gruppesamlingene. De sa at de syntes det var kjedelig å være med i gruppen, og at det var andre ting de heller ville gjøre. Gruppelederne svarte at de ikke kunne la det være. Gruppesamlingene var en fast forpliktelse. De kunne ikke velge dem bort. Dersom det var noe helt spesielt annet de skulle, måtte foreldrene gi beskjed i god tid. Guttene holdt fast på at de ikke ville. Det ble mange telefonsamtaler og diskusjoner fram og tilbake mellom guttene og foreldrene og mellom gruppelederne og foreldrene. Diskusjonene endte med at gruppelederne og foreldrene ble enige om at guttene skulle være i gruppen. Det ga de uttrykk for at de var veldig misfornøyd med. Den ene gutten sa at han ikke hadde valgt å gå i gruppen. Ingen hadde noen gang spurt ham. Gruppelederne svarte at det for så vidt var riktig. Det var skolen og foreldrene som hadde snakket sammen og blitt enige.

I en samtale jeg hadde med to gruppeledere i etterkant av siste gruppesamling, ga de uttrykk for at de syntes det hadde vært mye uro og vanskelig å engasjere barna i aktivitetene. De sa at de var glad for at de hadde drevet grupper før, for ellers trodde de at de hadde blitt ganske oppgitt og fortvilet. De sa også at det var ett av barna de hadde hatt spesielt mange konflikter med, og at de noen ganger hadde tatt seg i å tenke på hvordan gruppesamlingene ville ha vært hvis han ikke hadde vært der.

Fortellingen om barna som skulle snekre krakker, og de andre eksemplene jeg har nevnt, er viktige påminnelser om at barn ikke bare er kompetente og mestrende når de gjør det voksne ønsker. Østrem (2008) sier at det å være et selvstendig meningsskapende subjekt ikke innebærer at man motstandsfritt lar seg tilpasse eksisterende normer, men at man tar stilling til og eventuelt opponerer mot disse. Hun sier at det å leve sammen er å leve med interessekonflikter, uenighet og motstridende perspektiver, og at dersom vi skal greie å finne en form på samlivet med andre som kan ivareta både fellesskapet og den enkelte, må de konfliktene som viser seg, verken undervurderes eller underkommuniseres. Det er kun gjennom å åpne for at konflikter og motsetninger kan gjøres eksplisitte, at vi har mulighet til å forstå hva de dreier seg om. Østrem sier også at dersom voksne vil ta barn på alvor som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter, må de være villige til

å inkludere et konfliktmotiv i sin forståelse av hva som kjennetegner en gjensidig relasjon.

## «Jeg for min del setter nå bare et spørsmålstegn»

Også denne fortellingen handler om en situasjon der et barn tar et selvstendig initiativ som bryter med det gruppelederne forventer. Fortellingen er svært kort. Det den særlig bidrar til å belyse, er hvordan selv ganske små hendelser og episoder, som ved første øyekast kan framstå som relativt ubetydelige, har potensial til å si noe viktig om hva som står på spill når det gjelder å ivareta barn som selvstendige, meningssøkende og meningsskapende subjekter.

### Fortellingen

Gruppelederne deler ut arbeidsbøkene og ber barna om å slå opp på de sidene der overskriften er «Familien min». Under overskriften står det: «Mitt beste familieminne». Gruppelederne sier at her skal barna skrive det de synes er aller finest med familien sin. Christoffer svarer at da vet ikke han hva han skal skrive. Gruppelederne sier at hvis han tenker på familien sin og tenker «ja, dette er familien min – dette er det som gjør at jeg er stolt av familien min», så kan han skrive det.

Christoffer svarer at da tror han at han bare får skrive et spørsmåltegn. Gruppelederne sier en gang til at det barna skal skrive, er noe de gjør sammen med familien sin som gjør at de blir stolte av familien når de tenker på det. Christoffer gjentar at det får bli et spørsmålstegn. Den ene gruppelederen sier at det hun liker best med familien sin, er når de drar på hytta sammen. Da pleier de å sitte på verandaen foran hytta og grille pølser. Det er noe av det beste hun vet å gjøre sammen med sin familie. Den andre gruppelederen forteller at da hun var barn, pleide familien å gå til et sted i skogen om ettermiddagen der sola var lenge oppe, og der de kunne bade og leke og ha med saft og boller. Det er hennes beste familieminne. Det skal hun skrive om i boken sin. «Gjør det du», sier Christoffer. «Jeg for min del skriver nå bare et spørsmålstegn.» Gruppelederne ber barna om å lukke boken og sier at det er på tide med en lek.

## Det er ikke sikkert at alle har et hyggelig minne

Fortellingen beskriver en samhandlingssituasjon deltakerne trolig opplever svært forskjellig. De gir inntrykk av at de har helt forskjellige ting de søker å realisere.

På samme måte som aktiviteten med å snekre krakker framstår også denne aktiviteten som noe det er meningen at alle skal gjennomføre. Det er mot dette gruppelederne gir inntrykk av å ha oppmerksomheten sin rettet, altså mot å bistå barna i å gjennomføre oppgaven de har fått, på den måten det står beskrevet i arbeidsboken. De stiller ingen oppfølgende spørsmål til det Christoffer sier. I stedet prøver de å lede ham inn på et spor som kan gjøre ham i stand til å komme på et familieminne han kan skrive ned. Gjennom måten de forteller om sine egne gode familieminner på, øver de et ganske sterkt press på ham for å få ham til å gjøre det de vil.

Christoffer på sin side lar seg ikke overtale til å skrive noe han ikke vil. Hva hans oppmerksomhet konkret er rettet mot, er ikke mulig å vite. Gjennom kraften i stemmen og utholdenheten han viser, skaper han imidlertid et inntrykk av at det er noe som er viktig for ham. Han framstår som en sterk moralsk aktør som prøver å vekke et engasjement hos dem han er sammen med.

Slik samhandlingen utvikler seg, framstår den på mange måter som en kamp mellom gruppelederne og Christoffer, der ingen av dem er villige til å skifte perspektiv. Dette fører til at de grunnene Christoffer har for å si det han sier, forblir skjult.

Da jeg i etterkant av aktiviteten spurte gruppelederne hva formålet med den hadde vært, svarte de at det hadde de ikke tenkt så nøye på. De hadde bedt barna om å skrive ned sitt beste familieminne fordi det sto i manualen at de skulle gjøre det. Da jeg spurte hvordan de forsto Christoffers initiativer, sa de at de ikke hadde tenkt over hvorfor han svarte slik han gjorde. Det de hadde vært opptatt av, var å hjelpe ham til å komme på et minne han kunne skrive ned. De ville så gjerne at leken skulle bli god for ham, og at han skulle oppleve at han mestret den. Etter at de hadde tenkt seg om, sa de at de også hadde vært litt ergerlige over at det var så vanskelig å få ham til å gjøre det han skulle. De sa at samme hvor ille man har det, er det alltid noe som er bra. De syntes det var rart at det skulle være så vanskelig for ham å komme på noe selv. Det var derfor de hadde

fortalt eksempler fra sine egne familier. De prøvde å gi ham ideer til noe han kunne skrive. De sa også at de der og da ikke hadde tenkt over at det kanskje var veldig stor avstand mellom deres egne og Christoffers opplevelser av hva et familieliv er.

## Fravær av undring

Det aspektet ved fortellingen som gjør mest inntrykk på meg, er gruppeledernes mangel på undring. Verken i møtet med i Christoffer eller i samtalen med meg spør de seg hva han kan ha ment med det han sier, og hvorfor det ser ut til å være så viktig for ham å holde fast på sitt perspektiv. De viser ingen interesse for hans opplevelsesverden, for hvordan det han sier, kan ha mening og gyldighet for ham (Bae, 2004).

På samme måte som i fortellingen der barna snekret krakker, blir den måten Christoffer framstår mestrende på, fortolket som et problem. Mangelen på åpenhet og undring over hva Christoffers prosjekt er, gir samhandlingen preg av det Bae (2004) kaller «trange» samspillsmønstre. Det er gruppeledernes egne faglige intensjoner, ikke barnet som et meningssøkende og meningsskapende subjekt, som synes å være i fokus.

## «Voksne som forstår, er de som sier 'for helvete'»

Den siste fortellingen er en retrospektiv fortelling om to ungdommers refleksjoner over egne erfaringer med å ha deltatt i en samtalegruppe for noen år siden. Ungdommene ser imidlertid ikke bare bakover. De sier også ganske mye om det livet de lever her og nå, og om hvordan de ser for seg at framtiden deres kommer til å bli. Det fortellingen særlig formidler, er hvordan ungdommene forstår den vanskelige livssituasjonen de er i her og nå, og sitt manglende framtidshåp, som resultat av hvordan voksne har behandlet dem.

## Fortellingen

Robin og Kalle er 15 og 17 år. De deltok i en samtalegruppe for mellom to og tre år siden. Etterpå har de gått i en oppfølgingsgruppe sammen med

andre ungdommer. Når jeg treffer dem, har de akkurat fått vite at oppfølgingsgruppen skal legges ned. Kommunen de bor i, har bestemt at den heller vil satse på forebyggende arbeid blant yngre barn.

Det er lederen for oppfølgingsgruppen som har spurt guttene om de ville treffe meg. Jeg har utvekslet SMS-er med dem der jeg har informert om hva jeg ønsker å snakke med dem om, og hvordan jeg kommer til å bruke det de forteller. Vi har avtalt at samtalen skal vare i omtrent en time, og at dersom de likevel ikke ønsker å treffe meg, skal de sende en SMS der det står «nei». De trenger ikke å oppgi noen grunn.

Samtalen finner sted på et bibliotek i nærheten av der Robin og Kalle bor. Der er det et møterom hvor vi kan snakke uforstyrret. Jeg har aldri truffet dem før, og jeg vet ikke noe om guttenes livssituasjon. De kjenner heller ikke hverandre særlig godt. De har gått sammen i gruppene, men har aldri tidligere møttes utenom gruppesamlingene.

Jeg starter med å takke dem for at de har kommet, og jeg gjentar at det jeg ønsker å snakke med dem om, er deres erfaringer med å delta i samtalegruppen. Jeg sier også at jeg har forberedt noen spørsmål, men at jeg først gjerne vil høre hva de har å si. Guttene begynner å snakke med en gang. De veksler på å være den som fører ordet. De både avbryter og utfyller hverandre.

Robin og Kalle starter samtalen med å si at når det gjelder samtalegruppen, har de ikke mye å fortelle. Det var samling en gang i uken. Samlingene startet alltid med at gruppelederne serverte lunsj. Så spurte de barna hvordan de hadde det. De spurte også om det hadde skjedd noe spesielt siden sist. Robin og Kalle sier at de alltid svarte «ingen ting». Det var ingen vits i å si noe. Uansett hva de sa, var det ingen som brydde seg. Noen ganger så de på film.

Det var sju gutter og tre jenter som deltok i gruppen. De snakket aldri med hverandre om grunnen til at de var der. Robin sier at han tror at de fleste barn ikke har lyst til å snakke med andre barn om problemene sine. De vil ikke at andre skal behøve å bære på deres bekymringer. Kalle sier at han heller ikke synes at det er noen god idé å samle masse folk som strever med det samme. Det blir for mye vondt å tenke på. Det kan bli veldig tungt. Han sier også at han i starten ikke skjønte hvorfor han var med i gruppen. Han fikk bare plutselig et tilbud. Etter hvert forsto han at

det var på grunn av faren. Han forteller at faren er psykisk syk og ruser seg. Kalle sier at han har det veldig vanskelig hjemme.

Robin sier at han egentlig aldri har skjønt hvorfor han var med i samtalegruppen. Riktignok er faren alkoholiker, men han bor et helt annet sted i landet. Det som var bra med å være med, var at han fikk noe annet å tenke på. Det var derfor han gikk dit. Etter hvert sluttet han å gå hver uke. Han ble med i en gruppe som møttes sjeldnere, der de gjorde gøyale ting som å dra på Tusenfryd og kino og sånt. Det er denne gruppen han og Kalle har fått beskjed om at skal legges ned.

Kalle sier at det verste med å ha foreldre som sliter, er at du bare får det verre og verre. «Jo eldre du blir, desto vanskeligere blir det.» Han sier at det er fordi man forstår stadig mer. «Jo eldre du blir, jo mer forstår du hvor vanskelig allting er.» Han sier at da han var liten, skjønte han ikke så mye av det som foregikk hjemme. Nå som han begynner å bli eldre, skjønner han hvordan det er. «Det som er aller verst, er at jeg skjønner at det ikke er noe håp», sier han. Kalle sier at han har endret seg mye den siste tiden. Han har blitt en dårlig person. Før var han alltid snill. Det er han ikke lenger. Grunnen er at han må gjøre forskjellige ting for å roe seg. Det siste han har begynt med, er hasj. Han sier at han har skjønt at han om noen år kommer til å bli akkurat som faren. Det er han helt sikker på. Han forteller at faren sier til ham: «Du er akkurat som en skygge. En mørk skygge som sniker seg rundt i huset og spiser opp maten vår. Du er ingen.» Kalle sier at når han ser seg i speilet, ser han ikke en dritt.

Jeg spør hvordan voksne kan hjelpe barn og unge som lever så vanskelige liv som Kalle og Robin gjør. Kalle svarer at det ikke er mye de kan bidra med. Det eneste han vet om, er at de kan finne på ting som får barna til å tenke på noe annet. Robin sier at det som i alle fall ikke hjelper, er å bli plassert i fosterhjem. Han forteller at det har skjedd med ham to ganger. Det er noe han ville ha gjort alt for å unngå. Han ville heller ha bodd hos en av foreldrene, selv om det også er vanskelig. Robin forteller at den første gangen han kom i fosterhjem, var han fem eller seks år. Da ble han tatt rett ut av armene til moren. «Det kan du jo tenke deg at var veldig kult», sier han. Etter noen år fikk han komme tilbake til henne, men for en stund siden fikk han beskjed om å skrive under på papirer hos barnevernet, ellers ville det bli rettsak. Moren sa at han like godt kunne skrive under, for «vi kommer

til å tape i alle fall». Robin sier at han overlever i fosterhjemmet ved at han nesten aldri er der. Han er ute hele tiden. Han sier at fosterfaren sier til ham at han vet hvordan det er å være ung, for det har han også vært. «Men han kan ikke vite hvordan det er å være meg», sier Robin. «Han kjenner meg jo ikke. Han tror at det går helt fint med meg, men det gjør jo ikke det.»

Jeg spør guttene om de tror det kunne ha hjulpet å ha noen å snakke med. De svarer at det tror de ikke. De ønsker ikke å snakke med voksne om problemene sine. Grunnen er at det er så mange voksne som misforstår. De hører ikke ordentlig etter. Det gjør at Robin og Kalle blir veldig redde for å si noe som kan bli oppfattet feil. Kalle sier at han heller vil sitte for seg selv og tenke. Robin sier at de fleste voksne er veldig dårlige til å høre etter hva barn sier. De skal liksom bare ha barna til å snakke og bli ferdig med det. Guttene forteller at de noen ganger har snakket med lærerne sine. Det har bare blitt tomme ord. Lærerne har ikke skjønt halvparten av hvordan de har det. Det er det heller ingen andre som gjør. Det er ingen voksne som kjenner dem.

Robin og Kalle sier at det som har vært til mest hjelp for dem, har vært å få seg kjæreste. Kjærestene vil høre på dem, og de skjønner det de sier. Med kjærestene sine kan de snakke om nesten alt. Kjærestene gir gode svar.

Etter at de har sittet stille en stund, sier Kalle og Robin at de tror at det kunne ha vært fint å ha en voksen å snakke med dersom det var en voksen som viste at han eller hun forsto. Jeg spør hva de mener med det. «Voksne som forstår, er de som viser at de bryr seg om hvordan du har det», sier de. «Det er noen få voksne som gjør det. Man merker det på at de svarer ordentlig på det du forteller. De sier sin oppriktige mening og ikke bare 'ja ja, det går nok bra'. Det er voksne som heller sier 'for helvete'». Kalle sier at han tror at han kunne ha sluttet med hasj hvis han hadde fått muligheten til å møte noen som viser at de virkelig bryr seg.

## Voksne må bry seg

Samtalen med Kalle og Robin gjorde dypt inntrykk på meg. Jeg traff dem en kald og regntung vårdag. De kom syklende til biblioteket uten yttertøy, og de var iskalde og gjennomvåte da jeg hilste på dem. Jeg kjente et umiddelbart behov for å varme dem. Det var også vondt å møte ungdommer

som verken hadde håp eller planer for framtiden. Samtidig var jeg imponert over motet de hadde vist da de sa ja til å snakke med et fremmed menneske om svært personlige ting. Ut fra det guttene fortalte, fikk jeg inntrykk av at de mente at de hadde noe viktig å si, og at jeg kunne lære noe ved å lytte til dem. Jeg har følt et stort ansvar for å ta imot det de fortalte, og for å formidle det videre slik jeg tror de ønsket.

På samme måte som jeg har beskrevet i flere av de andre fortellingene, er også denne fortellingen preget av stor håpløshet. Robin og Kalle har ingen tro på at livet vil bringe dem noe godt. Tvert imot føler de seg sikre på at det bare kommer til å bli verre. Kalle gir også uttrykk for en form for selvforakt. Han sier at han er i ferd med å bli et dårlig menneske. Han er overbevist om at han etter hvert kommer til å bli akkurat som faren. Det er en mann som sårer og krenker ham dypt.

Slik guttene framstiller det, er den viktigste grunnen til at de føler det slik, at nesten alle voksne de har vært i kontakt med, har sviktet dem. Det gjelder foreldre og fosterforeldre, ansatte i barnevernet, lærere, de som har ledet gruppene de har deltatt i, og kommunen, som heller vil satse på å hjelpe yngre barn. Robin og Kalle sier at ingen av disse har vært interessert i å finne ut hvordan guttene har det. Dette har ført til at de har utviklet en grunnleggende mistillit til voksne. De tror ikke at det finnes noen som egentlig bryr seg om hvordan det går med dem.

Samtidig forteller de ikke bare om det som er vanskelig. De forteller også om erfaringer som har vist dem hvordan livet kan se ut når det er godt. Begge har hatt kjærester. Gjennom kjærestene har de opplevd hvordan det er å snakke med folk som er virkelig lytter, og som gir en respons som viser at de bryr seg. Det er denne erfaringen de trekker veksler på når jeg oppfordrer dem til å reflektere over hva som ville ha vært et godt hjelpetilbud. Robin og Kalle sier at voksne ikke bare må oppfordre barn til å prate. De må også gi svar som kan overbevise barna om at de har tatt til seg det de formidler, og at de tar det på alvor. De må vise at de er berørt.

## En sterk moralsk appell

Det særlig tankevekkende ved denne fortellingen er hvor mange voksne det er som gjennom årene har holdt noe av Robins og Kalles liv i sine

hender, og som verken har greid å verne og beskytte dem på måter guttene har opplevd som gode, eller å lede dem inn på veier de kunne vandre trygt på. Slik Robin og Kalle beskriver det, har de voksne enten holdt dem så hardt at de har mistet taket på seg og sitt, eller de har sluppet dem og skjøvet dem fra seg på en måte som har gjort at de har blitt overlatt til seg selv.

Robin og Kalle har en sterk moralsk appell: De ønsker seg voksne som ikke viker unna, som viser et oppriktig og ærlig engasjement, og som tør å stå sammen med dem i det vonde og vanskelige. De sier at det er på denne måten, og ikke ved å tvinge dem til å være med på de voksnes egne prosjekter, at voksne kan være til støtte og hjelp.

## Sammenfatning og konklusjon

Formålet med fortolkningen av disse ni fortellingene har vært å undersøke hvordan barnas egne erfaringer fikk komme til uttrykk og ble håndtert i de forskjellige samhandlingssituasjonene. På denne måten har jeg prøvd å danne meg et inntrykk av hvilke muligheter barn i samtalegrupper får til å stå fram som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter. På bakgrunn av det som har kommet fram, mener jeg det er riktig å konkludere med at den formen for samtalegrupper jeg har observert, synes å representere en praksis der barnas egne erfaringer av foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet bare i begrenset grad blir gjort til tema.

Ut fra det jeg har fått kjennskap til gjennom å være til stede i samtalegruppene, tror jeg ikke at denne mangelen på kommunikasjon rundt barnas erfaringer skal forstås som uttrykk for at gruppelederne ikke har sett det som sin oppgave å snakke med barna om det de har erfart. Jeg har observert en rekke situasjoner der gruppelederne, ved hjelp av forskjellige typer aktiviteter, har lagt til rette for at barna skulle kunne stå fram og fortelle om det som foregikk i livet sitt. I samtaler med meg har gruppeledere også eksplisitt gitt uttrykk for at de så det som en viktig del av yrkesutøvelsen å møte hvert enkelt barn med åpenhet og interesse for det barnet valgte å dele. Jeg tror heller ikke at grunnen er at barna i samtalegruppene ikke ønsket å snakke med gruppelederne om hvordan

de hadde det. Jeg har observert mange situasjoner der barn har fortalt om vanskelige ting fra eget hverdagsliv, både som svar på oppfordringer fra gruppelederne og på eget initiativ.

Et spørsmål det er naturlig å stille, er hvordan den opplevde mangelen på kommunikasjon rundt barnas egne erfaringer kan forstås. I forbindelse med lesningene av de ni fortellingene har jeg pekt på noen aspekter ved samhandlingene mellom gruppelederne og barna som framstår som særlig sentrale. Det de har til felles, er at de på forskjellige måter synes å være til hinder for at det kan etableres en gjensidig meningsskapende dialog. Det er disse aspektene som danner grunnlaget for konklusjonen jeg har trukket. De vil også være en viktig ressurs i de teoretiske diskusjonene som følger i kapittel 6 og 7.

## En usikkerhet om hvorvidt det er riktig å snakke med barna om problemene deres

Et aspekt som framstår sentralt, er at gruppelederne på forskjellige måter gir uttrykk for en usikkerhet forbundet med hvorvidt det er riktig å snakke med barna om problemene deres eller ikke. Noen sier at de er bekymret for at det kan føre til mer skade enn godt. De er redde for at barna skal begynne å tenke på ting de har fortrengt, eller at de skal begynne å tenke på ting de ikke har tenkt på før. Andre sier at de er usikre på om samtalegrupper egentlig er en egnet ramme rundt samtaler om erfaringer som er av så personlig og privat karakter som de barna velger å dele.

## En diskrepans mellom alvoret i barnas fortellinger og gruppeledernes respons

Et annet aspekt er at det i mange situasjoner synes å være betydelig diskrepans mellom alvoret i barnas livssituasjon og gruppeledernes respons. Gruppelederne viser i liten grad at de blir følelsesmessig berørt av det barna forteller. De tar heller ikke moralsk stilling til ting barna forteller at foreldrene sier og gjør mot dem. Det er flere barn som forteller om alvorlige tilfeller av omsorgssvikt, som ikke synes å bli tatt tak i. Dette gjelder blant annet erfaringer knyttet til vold og rus.

## Oppfatninger som synes å bli tatt for gitt

Et tredje aspekt er at gruppelederne i en del situasjoner forholder seg til barna på måter som gir inntrykk av at de mener at de, allerede før de har snakket med dem, kan vite hva barna strever med, og hva slags hjelpebehov de har. Den responsen barna får, synes å være preget av forhåndsbestemte oppfatninger og standardiserte svar.

## Behov for en dypere forståelse

Som jeg tidligere har redegjort for, har jeg ikke bare ønsket å beskrive og forstå det som foregikk i samtalegruppene, men også å bidra til positiv endring. Det er en målsetting at de perspektivene jeg løfter fram, skal kunne være til nytte for profesjonelle som driver samtalegrupper i deres refleksjoner over eget arbeid.

For at dette skal bli mulig, er det nødvendig å tydeliggjøre hvordan det konkrete og partikulære som blir synliggjort i kapittel 5, kan forstås som uttrykk for mer allmenngyldige menneskelige fenomener. Jeg mener da ikke allmenngyldige i betydningen at det skal kunne sies å gjelde i alle liknende situasjoner, men at det kan vekke gjenkjennelse og ha allmenn interesse.

Målet med analysen i kapittel 6 og 7 er derfor ikke å tre teoretiske forståelser ned over de enkelte samhandlingssituasjonene med tanke på å forklare dem, men å fortsette den hermeneutiske forståelsesprosessen ved å fortolke det som har foregått i det konkrete og nære, i lys av teoretiske perspektiver som kan la det framstå meningsfullt på et mer generelt nivå.

I kapittel 6 vil jeg først diskutere hvilken betydning det å arbeide innenfor en manualbasert praksis kan ha for hvordan profesjonelle tenker at det er riktig å handle i møter med konkrete barn. Utgangspunktet for denne diskusjonen vil være den objektiverende hermeneutikken samt utvalgte etiske perspektiver. Deretter vil jeg diskutere betydningen av det teoretiske grunnlaget manualene til Mestringsgrupper og SMIL er forankret i. Utgangspunktet for denne diskusjonen vil være mistankens hermeneutikk. I kapittel 7 vil jeg diskutere betydningen av det som ikke ble snakket om, eller som bare så vidt ble antydet eller nevnt, i samhandlingssituasjonene jeg har observert. Utgangspunktet for denne diskusjonen vil være den eksistensielle hermeneutikken.

KAPITTEL 6

# Manualene

## En regelstyrt praksis

Manualene til Mestringsgrupper og SMIL var ikke utformet som den typen faste, ufravikelige kjøreregler funnet i for eksempel prosedyremanualer innenfor akuttmedisin, men som en form for mykere kjøreregler eller systematikk. Psykologspesialist Tormod Rimehaug og nettverksterapeut Jorun Mari Børstad, som har lang erfaring med å drive samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, beskriver manualene som en samling huskelister og arbeidsbeskrivelser som skal sikre at oppgaven blir riktig utført. De presiserer at en god manual ikke bare bør formidle hva som konkret skal gjøres, men også hva målsettingen med de ulike aktivitetene skal være. De bør også minne om hvorfor målsettingen er viktig, og forklare hvordan den henger sammen med tiltakets overordnede prinsipp (Rimehaug & Børstad, 2015). Samtidig blir det både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL uttrykt en klar forventing om at gruppelederne, så langt det lar seg gjøre, skal holde seg til det som er beskrevet (Voksne for Barn, 2008; Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 4).

I manualen til SMIL står det at den gir anbefalinger som skal sette en standard for hvordan tilbudet skal gjennomføres, men at arbeidet også må tilpasses de muligheter og ressurser som står til rådighet for dem som skal gjennomføre det: «Gruppetilbudet har en grunnstruktur, men gir samtidig rom for fleksibilitet og lokale tilpasninger. En kombinasjon av mestringsfremmende aktivitet og samtale, dels organisert og temarettet, dels fri, kjennetegner tilbudet» (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 4).

I manualen til Mestringsgrupper (Voksne for Barn, 2008) står det at det er viktig at gruppelederne holder strukturen og passer på å ha god styring med tidsbruken sin. Ved behov kan de overveie å øke lengden på samlingen med ett kvarter. Manualen er en tekst på omtrent tjue sider, oversatt fra nederlandsk. Den består av en innledende del der det blir gjort rede for hvordan foreldres psykiske sykdommer og rusavhengighet kan utgjøre en risiko for barna, og hvordan denne risikoen kan reduseres. Det blir også gjort rede for hva som er målsettingen med tiltaket, hvilke aldersgrupper det er rettet mot, hvordan rekrutteringen skal foregå, hva slags utdanning gruppelederne bør ha, og hvordan arbeidet i gruppene skal evalueres.

Etter den innledende delen følger en beskrivelse av hvordan mestringsgruppene rent praktisk skal gjennomføres. Ifølge manualen skal det være åtte ukentlige samlinger med halvannen times varighet. Hver samling skal ha et tema gruppelederne har forberedt på forhånd. De ulike temaene er å bli kjent med hverandre, å kunne gjenkjenne følelser, å vise følelser, sykdommens konsekvenser, sosialt nettverk og sosiale ferdigheter. Hver samling skal også organiseres ut fra en struktur som er fastlagt på forhånd. Først skal det være et velkomstord, deretter skal gruppelederne snakke med barna om uken som har gått, leke en lek, snakke om hjemmeoppgaven, snakke om ukens tema, gi ny hjemmeoppgave og lage en avslutning. I manualen er det angitt på minuttet hva tidsbruken for hver enkelt programdel skal være. For eksempel skal samling 4, der hovedtemaet er «sykdommenes konsekvenser», organiseres slik:

1. Velkomstord (5 min).
2. Vi snakker litt sammen om uken som har gått (10 min).
3. Vi snakker om hjemmeoppgaven (10 min).
4. Ansiktslek (30 min).
5. Spesiell gjest (25 min).
6. Hjemmeoppgave (5 min).

Manualen til SMIL er en tekst på omtrent førti sider. Også den består av en innledende del der det blir gjort rede for hva som er målet med virksomheten, hvilke barn hjelpetiltaket er rettet mot, bakgrunnskunnskap om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre og tiltakets faglige forankring. Etter den innledende delen følger en del der det blir gjort

rede for hvordan SMIL-gruppene skal implementeres og organiseres, samt rekruttering og evaluering. Deretter følger en detaljert beskrivelse av hva innholdet i hver enkelt gruppesamling skal være. Ifølge manualen skal SMIL bestå av tolv samlinger som hver skal vare i to og en halv time. Gruppene skal møtes ukentlig eller annenhver uke. De skal ledes av to fagpersoner og en eller flere brukerrepresentanter. I tillegg til samtaler vektlegges fysisk aktivitet og lek i fellesskap.

Også i SMIL skal gruppesamlingene ha en fast ramme og noen faste elementer barna kan kjenne igjen fra gang til gang. I manualen står det at dette skal bidra til økt forutsigbarhet og trygghet for barna. Som faste elementer er det foreslått følgende:

- å ha en velkomstseremoni
- å ha et felles måltid
- å fortelle noe om det som har hendt siden sist
- å ha en øvelse eller aktivitet til avkobling
- at barna fyller ut evalueringsskjemaet KOR
- å la barna lage sin personlige mappe
- å få tilbakemeldinger fra barna om hvordan de har det og hva de synes om samlingen

Også samlingene i SMIL-gruppene skal ha et eget tema gruppelederne har forberedt på forhånd. De anbefalte temaene er følelser, psykisk sykdom og rusproblemer, familie, venner, dyr og andre, å være meg samt mening, håp og framtid. Fokusområder som skal gå igjen i samtlige av samlingene, er styrket positivt syn på seg selv, økt kunnskap om og forståelse av psykisk sykdom og rusproblemer, økt kunnskap om og forståelse av følelser generelt og egne følelser spesielt, bevisstgjøring av eget nettverk og muligheter for sosial støtte og avlastning. Selv om det her ikke er angitt så nøyaktig tidsbruk som i manualen til Mestringsgrupper, er hver enkelt gruppesamling også her beskrevet detaljert.

I samtalegruppene jeg har observert, forholdt gruppelederne seg til manualene på litt forskjellige måter. Noen brukte dem som oppskrifter de fulgte til punkt og prikke. Andre brukte dem mer som verktøykasser de plukket det de trengte fra. I samtaler med meg var det flere som ga

uttrykk for at de opplevde at denne formen for ferdig etablerte kjøreregler var en god måte å arbeide på. De sa at det fikk dem til å føle seg trygge på at det de holdt på med, holdt god faglig kvalitet. Andre sa at de syntes det var problematisk at manualene la føringer for en såpass stram struktur. Det gjorde at det ble vanskelig å gi det enkelte barnet den tiden og oppmerksomheten det trengte.

En gruppeleder sa at hun jevnlig kom i situasjoner der hun opplevde at det som sto i manualen til Mestringsgrupper, ikke passet for et eller flere av barna som deltok i gruppene hennes. Jeg spurte om hun da kunne avvike fra det som sto beskrevet. Gruppelederen svarte at hun var veldig usikker på om hun kunne gjøre det. Hun sa at det som sto i manualen, var kunnskap det er forsket på. Derfor trodde hun at det var det meningen at hun skulle følge den. Arbeidet i gruppen hennes ville bli best da. Samtidig likte hun ikke alt som sto der. Hun syntes ofte at det var vanskelig å forstå hva det betød. Som eksempel nevnte hun begrepet «gyllent tips». Hun sa at hun opplevde det som et veldig rart og gammeldags begrep som det var helt unaturlig for henne å bruke. Hun fant også fram manualen og leste høyt: «Uansett hvor mye du prøver å være positiv, alle har av og til følelsen av at han/hun ser mørkt på ting. Du har hjemmesituasjonen opp i halsen, det går ikke bra på skolen, eller du føler deg elendig.»

Gruppelederen sa at hun ikke forsto hva som egentlig mentes med denne setningen, og hvordan de som hadde skrevet manualen, hadde tenkt at hun skulle formidle til barna det som sto der. En annen gruppeleder trakk fram begrepet «sosiogram». Hun sa at for barn er det et begrep som er helt i det blå.

Det var også andre gruppeledere som ga uttrykk for at de opplevde at det i mange situasjoner ikke var samsvar mellom det som sto i manualen, og det de selv erfarte i møter med konkrete barn. En gruppeleder sa at hun opplevde at manualen bidro til å tilsløre at foreldres psykiske sykdommer og rusavhengighet er temaer som er veldig vanskelige å forholde seg til. En annen sa at manualen ikke ga henne noen hjelp når det gjaldt det hun opplevde som virkelig vanskelig. På spørsmål om hva dette var, svarte hun at den ikke ga noen anvisning om hva hun skulle gjøre med alt det vonde hun fikk kjennskap til.

## En objektiverende hermeneutikk

Ut fra det manualene beskriver, framstår det å drive samtalegrupper som en avgrenset, forutsigbar og håndterbar praksis som i all hovedsak dreier seg om å manøvrere etter ferdig etablerte regler. På den måten representerer manualene et perspektiv på menneskelig samhandling som synes å ha lite til felles med det åpne og bevegelige perspektivet den avdekkende hermeneutikken legger føringer for. Dette perspektivet synes heller å være forankret i den forståelsen som kommer til uttrykk i den retningen innenfor hermeneutikken Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2008) betegner som en objektiverende hermeneutikk. Som jeg tidligere har forklart, bygger den på en forståelse av at det bak enhver tale og handling finnes en opprinnelig mening det er mulig å få innsikt i. Fortolkning dreier seg ikke om å skape noe nytt, men om å få øye på noe som allerede er. Sentrale bidragsytere til denne hermeneutikken er de tyske filosofene Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey. For å gi leseren en forståelse av hvorfor jeg mener at det kan være relevant å se på manualene til Mestringsgrupper og SMIL som uttrykk for et objektiverende perspektiv, vil jeg i det følgende gi en kort redegjørelse for relevante deler av deres filosofi.

## Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey

Ved å utvide hermeneutikken til ikke bare å omfatte tekster, men også tekstenes opphavsmenn og deres synspunkter, tanker og følelser gjorde Schleiermacher forståelse til noe allment, noe som angår enhver mellommenneskelig kommunikasjon (Pahuus, 2003). Bengt Kristensson Uggla (1994, s. 227) sier at han på denne måten åpnet veien for den moderne hermeneutikken, slik vi blant annet finner den hos Gadamer og Ricoeur. Ifølge Schleiermacher vil det bak enhver tekst finnes en opprinnelig mening som det er mulig å få innsikt i. Han utviklet en metode for fortolkning der han skilte mellom en grammatisk og en psykologisk forståelse. Med den grammatiske forståelsen mente han de grammatiske reglene og det språket forfatteren benytter seg av. Med den psykologiske forståelsen mente han den forståelsen som finnes ferdig dannet inne i forfatteren. Schleiermacher hevder at det er en komplementaritet

mellom de to. Ut fra de ordene og begrepene folk bruker når de uttrykker seg, er det mulig å forstå hva som foregår i deres indre. Målet med fortolkningen er å nå inn til denne indre sannheten, til personens egen virkelighetsforståelse. En forutsetning for at dette skal lykkes, er at fortolkeren er i stand til å gjenoppleve det forfatteren opplevde da han eller hun skrev teksten ned (Pahuus, 2003). Schleiermacher hevder at grunnen til at en slik gjenopplevelse er mulig, er at både leseren og forfatteren har del i et felles overindividuelt liv – det han kaller ånden (Pahuus, 2003, s. 143).

Dilthey var historiker. Han regnes som den mest betydningsfulle filosofiske hermeneutikeren forut for Heidegger og Gadamer, og han har vært en sentral premissleverandør i den vitenskapsfilosofiske diskusjonen helt fram til vår tid. Med ham ble hermeneutikken utvidet til å omfatte alle former for menneskelig aktivitet og produktene av disse (Pahuus, 2003). Ved å etablere humanvitenskapene og naturvitenskapene som henholdsvis forstående og forklarende disipliner prøvde han å gi humanvitenskapene en legitimitet likeverdig den naturvitenskapene nyter godt av. Han argumenterte for at den fornuften som er virksom innenfor åndsvitenskapene, kan være like upartisk og nøytral som fornuften innenfor naturvitenskapene. Dette gjør at også åndsvitenskapelige erkjennelser kan være allmenngyldige.

I likhet med Schleiermacher hevder også Dilthey at det ut fra teksten som livsuttrykk er mulig å rekonstruere forfatterens indre opplevelser og komme fram til en objektiv sann mening (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 34). Fortolkning dreier seg om å se bort fra sin egen forståelseshorisont og forholde seg til forfatteren ut fra den situasjonsforståelsen som var gjeldende på det tidspunktet teksten ble skrevet (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 37). Samtidig er han kritisk til Schleiermachers innfølingsteori (Pahuus, 2003, s. 144). Dilthey hevder at grunnen til at det er mulig å komme fram til allmenngyldige sannheter innenfor åndsvitenskapene, ikke er at vi har del i en felles ånd, men at all mening til sjuende og sist kan føres tilbake til de samme psykologiske prosesser. Det sjelelige følelseslivet er likt hos alle. Dersom vi greier å fri oss fra vårt partikulære ståsted og den ballasten som hefter ved dette, er det derfor mulig å nå fram til en erkjennelse som vil være lik for alle mennesker til alle tider.

## Etikken kan miste sitt fundament

På hver sin måte argumenterer Schleiermacher og Dilthey for at en grunnleggende menneskelig egenskap er at vi er i stand til å skape mening helt selv. De ser på bevisstheten som en indre, privat verden det er mulig å skaffe seg objektiv kunnskap om ved hjelp av metodisk riktig utført fortolkning. Dette er en forståelse som ikke trenger å være problematisk. Som Alvesson og Sköldberg (2008) har pekt på, vil det i mange situasjoner være relevant både å avdekke en teksts historiske mening og å tildele den betydninger den ikke tidligere har hatt. Fordi vi bare er i stand til å oppfatte det vi oppfatter som noe, vil en viss form for objektivering også alltid være nødvendig. I vårt daglige liv utsettes vi kontinuerlig for nye inntrykk. Dersom vi ikke hadde kunnet se noe i disse inntrykkene som gjenkjennbart, ville tilværelsen ha framstått som fullstendig ubegripelig og kaotisk. Vi ville ikke vært i stand til å fungere, sosialt eller intellektuelt. Dette gjelder også i profesjonelle sammenhenger. En viss grad av objektivering er nødvendig for å kunne begrense kompleksiteten i det fagfeltet den profesjonelle skal forholde seg til (Hovland, 2011, s. 63).

Når det gjelder samtalegruppene jeg har observert, kan det således være gode grunner til å anta at det å arbeide etter manualene til Mestringsgrupper og SMIL har gjort det lettere for gruppelederne å danne seg et bilde av hva barna i gruppene strevet med, og hvilke hjelpebehov de hadde. For noen kan også troen på at det finnes en objektiv virkelighet det er mulig å få tak i, ha bidratt til å skape trygge og forutsigbare rammer som gjorde samhandlingene lettere å håndtere. En gruppeleder sa at det barna i hennes grupper fortalte fra livet sitt, ofte var så overveldende at hun trengte noe å holde seg fast i. Hun opplevde at manualen skapte en form orden som gjorde at hun følte seg sikrere på hva som var riktig å gjøre i de mest utfordrende situasjonene.

Det at manualene var formulert på forhånd, forut for gruppeledernes møter med konkrete barn, behøver således ikke å bety at de ikke har hatt noe verdifullt å tilby i forskjellige samhandlingssituasjoner. Ut fra det som har kommet fram gjennom fortolkningene i kapittel 5, kan det likevel være grunn til å se nærmere på om den objektiverende tenkemåten også kan ha noen problematiske sider. Et spørsmål det er relevant å stille, er om forståelsen av at det eksisterer en objektiv virkelighet, kan

ha bidratt til å bevege gruppelederne bort fra de unike perspektivene til barna de møtte, og dermed også bort fra den etiske fordringen.

Både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL er en fast og tilbakevendende struktur beskrevet som ønskelig, fordi det får barna til å føle seg trygge. I samtaler jeg hadde med gruppelederne, var det flere som understreket hvor viktig det var å møte barna med klare og tydelige rammer. De sa at når barna visste hva som var forventet av dem, ble det lettere å mestre det å delta gruppene. Gruppelederne sa at dette var viktig fordi barna hadde så mange erfaringer med ikke å mestre på andre områder i livet. Noen argumenterte også for at en god struktur kunne veie opp for noe av den utryggheten og det kaoset barna måtte forholde seg til hjemme.

Ut fra det jeg så og hørte da jeg var til stede i samtalegruppene, kan det samtidig se ut til at den faste strukturen ikke bare har gjort gruppesamlingene trygge og gode, men også har gitt dem et preg som ga lite rom for det uventede og spontane og dermed også for det særegne og fremmede i hvert enkelt barns livssituasjon. For å kunne delta i samtalegruppene på den måten det var forventet, måtte barna greie å sitte rolig rundt et bord sammen med barn de nesten ikke kjente, og de måtte kunne snakke om temaer andre hadde bestemt at de skulle snakke om. De måtte også greie å omstille seg raskt og fleksibelt fra en aktivitet til en annen. I mange situasjoner kan dette se ut til å ha hatt som konsekvens at barna ble stanset i forståelsesprosesser knyttet til noe som var viktig for dem, og som de akkurat hadde kommet i gang med. Den faste strukturen så også ut til å føre til at en del aktiviteter fikk et overflatisk eller hastig preg. Barna fikk beskjed om at de måtte skynde seg å gjennomføre dem. Hvis de brukte for lang tid, fikk ikke gruppelederne gjort alt som sto på programmet.

En opplevelse av knapphet på tid var også et gjennomgående tema i samtaler jeg hadde med gruppelederne. Flere sa at de ikke fikk den tiden de trengte til å se og høre hvert barn på en ordentlig måte. Det ble verken tid til å oppdage barnas smerte eller til å gjøre noe for å lindre den. Flere gruppeledere sa at det var viktig å huske på at psykiske sykdommer og rusavhengighet er tabubelagte erfaringer det kan ta lang tid å utvikle et språk for. De sa at barna som deltok i gruppene, var fylt av hemmeligheter de aldri hadde snakket med noen om. I en av skolegruppene var det

en gruppeleder som fortalte at kommunen hadde reagert negativt på at barna fikk være med i disse gruppene over flere år, og på at hver gruppesamling varte så lenge. De hadde stilt spørsmål ved rimeligheten av at det ble brukt så mye ressurser på å hjelpe noen få barn. Gruppelederen sa at hun opplevde det som en forkastelig holdning. Hun sa at barnas livssituasjon var mer eller mindre permanent, og hun stilte seg spørrende til verdien av å samle barn som har det så vanskelig, i noen få timer ti–tolv ganger, slik det er vanlig i de fleste andre grupper.

En gruppeleder sa at hun syntes det var vanskelig at programmet manualen la opp til, var så tettpakket. Hun savnet å ha mulighet til å stoppe opp, til å ta ting mer spontant. Gruppelederen sa at hun stadig kom i situasjoner der hun måtte vurdere hvor viktig det barna fortalte, egentlig var:

> [Vi var] vel veldig opptatte av å følge manualen for å tenke at det var en type kvalitetssikring og – ikke sant. I og med at det er forska på det. Men skulle vi gjort det videre, tror jeg vi hadde blitt mer løsslupne i forhold til å følge programmet så slavisk. Og så lurer jeg på om vi kanskje hadde utvidet det til to timer. Halvannen er liksom akkurat litt for snaut.

Gjennom å være til stede i samtalegruppene har jeg også selv erfart at det å drive slike grupper dreier seg om mye mer enn å bevege seg innenfor ferdig fastlagte rammer. Det dreier seg først og fremst om å stå ansikt til ansikt med ekte levende barn, som hver på sin måte formidler at de har det ekstremt vanskelig. For gruppelederne innebar dette at de stadig kom i situasjoner verken de selv eller de som har skrevet manualene, hadde kunnet forutse. Da Marie fortalte at det aldri var noen som spurte om å få være med henne hjem, var det ikke slik at gruppelederne først kunne registrere det hun sa, og deretter se etter i manualen hva som var riktig å gjøre. I løpet av noen hektiske sekunder, der også andre barn gjorde krav på deres oppmerksomhet, måtte de tvert imot selv ta stilling til om de skulle stoppe aktiviteten de holdt på med og svare på appellen som lå i Maries henvendelse, eller om de skulle se bort fra den og fortsette med aktiviteten på den måten manualen foreskrev. Det samme var tilfellet da Line fortalte hvor redd hun ble når moren ringte om natten og ville ha trøst fordi hun hadde blitt banket opp av kjæresten, og da

Christoffer sa at det eneste han kunne skrive om familien sin, var et spørsmålstegn.

I samtaler med meg var det flere gruppeledere som ga uttrykk for at de opplevde at det som sto i manualen, var så abstrakt og generelt at det ikke var egnet til å veilede dem i de vanskelige situasjonene. Mange sa at de da følte seg usikre og hjelpeløse. De visste ikke hva de skulle si, eller hva som var riktig å gjøre. I en samtalegruppe oppfordret gruppelederne barna til å fortelle hvorfor de var med i gruppen. Ei jente satt stille og så ned i bordet mens de andre snakket. Hun var hvit i ansiktet og pustet langsomt og tungt. Da det ble hennes tur, sa hun med lav stemme at hun ikke hadde lyst til å si noe. Hun så bort på den ene gruppelederen. Gruppelederen møtte blikket hennes. Hun spurte om jenta ville at hun skulle si det. Jenta nikket. Gruppelederen fortalte de andre barna at jenta var med i gruppen fordi moren hennes var død. Barna stilte mange spørsmål. Blant annet lurte de på hvordan moren hadde dødd. Hadde hun vært syk? Hadde hun falt og slått seg? Hadde hun blitt overkjørt? Hadde hun dødd hjemme eller på sykehus? Gruppelederen svarte ganske kort at moren til jenta hadde vært litt lei seg en stund, og at det var grunnen til at hun hadde dødd. Barna satt stille lenge. Så spurte en gutt om det virkelig er slik at man kan dø av å være lei seg. Gruppelederen svarte at noen ganger kan man det. Hun utdypet det ikke nærmere, men fortsatte å snakke om andre ting. Da hun og jeg senere snakket sammen om episoden, sa hun at hun ikke var fornøyd med måten hun hadde håndtert den på. Hun sa at det å si at moren til jenta hadde dødd fordi hun var lei seg, var en dårlig måte å forklare et selvmord på. Hun sa også at hun hadde følt seg klønete og hjelpeløs i situasjonen, og at hun ikke hadde visst hva hun burde si. Hun savnet et hefte eller en bok som kunne gi råd om hvordan hun skulle håndtere denne typen situasjoner, og hun håpet at avhandlingen min ville bidra med det.

Jakob Wolf (2017, s. 153) hevder at en konsekvens av den objektiverende verdensanskuelsens forståelse av at det er mulig å komme fram til objektiv kunnskap om enkeltmenneskers subjektive virkelighet, må være at den subjektive virkeligheten ikke finnes. Den enkeltes indre private verden vil ikke være annet enn et utsnitt av den felles objektive verdenen. Wolf sier at vi ikke har noe etisk, kun et upersonlig og funksjonelt

forhold til et objekt. Det rører ikke ved noe i oss, og det stiller ingen krav. Derfor kan en objektiverende verdensanskuelse heller ikke hjelpe oss til å få øye på hva som bør beskyttes og tas vare på i enkeltmenneskers liv. Dersom den objektiverende anskuelsen blir enerådende, vil etikken miste sitt fundament. Wolf sier at om vi vil forstå hva som står på spill i livet til menneskene vi møter, kan vi ikke starte med å forholde oss til dem på en forutbestemt måte eller lete etter forhåndsgitte svar. Vi må ta utgangspunkt i vår egen tilstedeværelse og stille oss åpne for de inntrykkene som kommer til oss fra den andre. Ifølge Wolf kan vi gå fra det inntrykksbaserte til det objektiverende, men ikke den andre veien. Hvis vi starter med å se etter det objektive, vil det andre menneskets egenart for alltid være skjult for oss.

Den norske psykologiprofessoren Tor-Johan Ekeland (2014) argumenterer for mye av det samme. Han sier at det å bli gitt posisjon som subjekt, innebærer å bli tilkjent kompetanse og forutsetninger for å kunne gjøre egne valg, ta ansvar og ha ønsker, intensjoner og dømmekraft når det gjelder egne handlinger. Dette betyr at en objektiverende anskuelse aldri kan være førsteperspektivet i møte med andre mennesker. Det vil ta oppmerksomheten vår bort fra den andre som en intensjonalt handlende aktør. En konsekvens av dette kan være at *den* andre blir redusert til *det* andre. Ekeland sier at når subjektet blir sett på som et objekt, blir det nektet posisjonen som «a speaking I» og blir stumt. Dette må nødvendigvis oppleves som et angrep på ens verdighet som menneske. Stilt overfor et konkret individ vil den første utfordringen derfor aldri være hva i dette menneskets liv som skal objektiveres, men å ta inn over seg at den andre er et erfarende subjekt – et menneske som en selv.

## Det spiller liten rolle hvem de profesjonelle er som personer

Den objektiverende hermeneutikken bygger på en forståelse av at det er en forutsetning for en vellykket fortolkning at fortolkeren ser bort fra sine egne erfaringer og sin egen forståelseshorisont og følger en nøye fastlagt metode. I prinsippet spiller det derfor ingen rolle hvem fortolkeren er som person, eller hvilke erfaringer han eller hun har gjort i

sitt eget liv. Det er kun den formelle kompetansen som blir ansett som relevant.

Et trekk som går igjen, både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL, er nettopp at de beskriver *hva* gruppelederne skal gjøre, men ikke hvilke *måter* de skal gjøre det på. Det kan se ut som om de forskjellige aktivitetene blir forstått å komme barna til gode, rett og slett ved at de blir gjennomført. I samtaler jeg hadde med gruppelederne, var det også flere som ga inntrykk av at deres vurderinger av egen praksis først og fremst var knyttet til om de greide å gjennomføre gruppesamlingene på den måten manualen foreskrev. De beskrev samlinger der barna «satt som tente lys» eller «hang over tegnearkene», som vellykket og gode. Samlinger der barna viste mye fysisk uro, var ukonsentrert eller kranglet og sloss, beskrev de som mislykket. Det var også noen gruppeledere som sa at de var så opptatt med å tenke på hva det sto i manualen at de skulle gjøre, at de ikke greide å få med seg det barna sa.

Det kan være grunn til å tenke over om det å arbeide etter den formen for ferdig etablerte kjøreregler som manualene til Mestringsgrupper og SMIL representerer, kan bidra til å ta oppmerksomheten bort fra profesjonsutøveren som en selvstendig moralsk aktør. Beate Indrebø Hovland (2011) hevder at når kriteriet for at en handling er god, er at den er i tråd med forhåndsdefinerte standarder og prosedyrer, vil oppmerksomheten først og fremst være på handlingen, og ikke på mennesket som handler. I prinsippet spiller det heller ingen rolle hvem dette mennesket er. Så lenge han eller hun følger de anvisningene som er gitt, har vedkommendes personlige holdninger og egenskaper liten betydning.

Samtidig vil det å svare på den etiske fordringen alltid kreve noe personlig av oss (Løgstrup, 2008a). Fordi fordringen er taus, kommer vi ikke utenom at hver enkelt selv må finne ut av hvordan det er riktig å tenke og handle i de situasjonene vi befinner oss i. Flere ungdommer jeg har snakket med, har fortalt om erfaringer som har gjort dem overbevist om at de personlige egenskapene til profesjonsutøverne de har hatt samtaler med, har spilt en avgjørende rolle for hva som kom ut av samtalene. Ungdommene har sagt at profesjonsutøvere som har vært gode å snakke med, er de som har engasjert seg i de sakene de har tatt initiativ til å dele, og som har gitt en respons som har vist at de har vært følelsesmessig berørt.

Ungdommene beskrev dette som at profesjonsutøverne viste at de brydde seg. Profesjonsutøvere som ikke har vært gode å snakke med, er de som har overhørt eller bagatellisert det ungdommene har fortalt. En gutt sa at de gangene han hadde prøvd å snakke med læreren sin om hvor vanskelig det var hjemme, hadde læreren svart på en måte som gjorde at han hadde lurt på om hun ikke hadde fått med seg noe av det han hadde sagt. Gutten sa at hun ikke hadde svart sånn at hun viste at hun brydde seg, men at hun hadde sagt ting som «hold motet oppe» og «det vil gå fint». Gutten sa at han ikke skjønte hvorfor hun hadde svart sånn. Det passet ikke med det han hadde fortalt.

I boken *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (Christoffersen, 2011c) argumenterer de tre forfatterne Svein Aage Christoffersen, Trygve Wyller og Knut W. Ruyter for at ferdig etablerte handlingsregler ikke kan være det som primært gir retning til profesjonelt arbeid med utsatte og sårbare mennesker. De sier at reglene har en generell form som ikke sier noe om det konkrete mennesket som blir rammet av handlingene. Det er hensynet til dette mennesket, og ikke hensynet til reglene, profesjonsutøveren primært bør være forpliktet av. Uansett hvor god en regel er, vil det fra et etisk perspektiv også være nødvendig at profesjonsutøveren evner å leve seg inn i det andre menneskets livssituasjon og handler med henblikk på den. Dette betyr at profesjonsutøvere ikke bare kan være faglig flinke. De må også være gode mennesker. De må være i besittelse av en moralsk egnethet som kommer til uttrykk i *måten* å være på, i *måten* å bedømme situasjonen på og i *måten* å handle på.

Et begrep som brukes til å beskrive de formene for egenskaper det her vises til, er begrepet «dyder». «Dyd» handler om å duge til noe, og det betyr opprinnelig «dugelighet» eller «dyktighet». I den greske antikken innbefattet dyd (*arete*) alle typer dugelighet, og det hadde ikke nødvendigvis noe med moral å gjøre. Det var heller knyttet til utmerket funksjon. Når det gjelder mennesker, betyr det å være dydig å være et dugelig menneske. Dydsetikken er ikke primært innstilt på handlingene, men på personen bak. Den dreier seg ikke om hva som er rett å gjøre ut fra plikter og konsekvenser, men om hvem man bør være som menneske, og hvilke holdninger og karakteregenskaper som bør prege det man gjør (Wyller, 2011).

I fortellingene i kapittel 5 er det beskrevet en rekke situasjoner der det er vanskelig å se hvordan det å følge ferdig formulerte regler skulle kunne gi gruppelederne noen handlingsanvisninger. Som observatør i gruppene har jeg også lagt merke til andre liknende situasjoner. Samtidig er betydningen av gruppeledernes personlige egenskaper behandlet på en relativt overflatisk måte i manualene til både Mestringsgrupper og SMIL. Blant annet står det ikke noe om de store kravene praksisen kan stille til deres moralske dømmekraft.

I manualen til Mestringsgrupper står det at gruppene helst skal ledes av en mann og en kvinne. Det anbefales også at den ene har erfaring fra forebyggende arbeid og den andre fra barne- og ungdomspsykiatri. De bør også ha kunnskap om gruppepsykologi, ha evne til å være i dialog med barna og foreldrene og ha ferdigheter i å forklare voksen kunnskap slik at barn forstår det. De må også ha kunnskap om hvordan psykiske lidelser og rusproblemer hos voksne viser seg og oppleves i hverdagen. Videre står det at gruppelederne må kunne leve seg inn i hvordan barna har det, og de må kunne klare å skape trygge omgivelser ved å være empatiske. Samtidig understrekes det at gruppelederne ikke skal gå inn i en terapeutisk fordypning og fokusering på barnas opplevelser. Fellesskap og bekreftelse skal vektlegges framfor fordypning. Gruppelederne må også stille krav om struktur og se til at gruppereglene overholdes (Voksne for Barn, 2008).

I manualen til SMIL står det at gruppelederne må ha relevant fag- og formidlingskompetanse. De må også ha en barne- eller voksenfaglig kompetanse i tilknytning til rusfelt og psykisk helsevern samt kompetanse innen gruppeledelse og barne- og foreldresamtaler (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011).

Spørsmålet blir så hvordan profesjonsutøvere kan tilegne seg egenskaper som gjør dem til gode mennesker. Den norske etikkprofessoren Knut W. Ruyter (2011, s. 110) sier at dydene ikke kommer av seg selv, rekende på ei fjøl. De må dannes, kultiveres og utvikles. Derfor må vi ha en mening om hvilke dyder som er viktige for hvilke profesjoner, og om hvordan disse kan og bør håndteres i profesjonsutdanningene. Christoffersen (2011c) sier at dydene er knyttet til en form for praktisk klokskap det ikke er mulig å lese seg til. Den måten de kan utvikles på,

er gjennom de erfaringene profesjonsutøveren gjør i forbindelse med den profesjonelle praksisen og også ellers i sin omgang med mennesker. Christoffersen sier at en forutsetning for at vi skal kunne bli gode mennesker, er at vi deltar i sosiale fellesskap der vi kan erfare og reflektere over hvordan andre tenker og handler. Wyller (2011) argumenterer for å se på dydsetikken som en realisering av Hans Skjervheims treleddede relasjon. Han sier at dette kan bidra til å understreke at det er det relasjonelle i praksisen, og ikke sin egen flinkhet, profesjonsutøveren må rette oppmerksomheten mot. Det er i relasjoner til andre at dydene utvikles og kommer til uttrykk.

Samtidig er betydningen av den enkeltes moralske egnethet et område av profesjonsutøvelsen det vanligvis snakkes lite om. Ruyter (2011, s. 111) sier at selv om dydene har stått sentralt i størstedelen av etikkens historie, har vi i det moderne liberale samfunnet et anstrengt forhold til dem. Gjennom dydene etterspørres bestemte moralske kvaliteter, og det forutsettes at disse kvalitetene skal tjene noen felles goder. For mange blir dette sett på som en motsetning til det kravet om individuell frigjøring som preger det moderne samfunnet, der moral på mange måter blir sett på som noe hver og en velger for seg og sitt liv.

Også den amerikanske professoren i politikk Peter Berkowitz (1999) hevder at vår tid er preget av et ubehag knyttet til det å snakke om moralske egenskaper. Han sier at grunnen er at dette innebærer å antyde at det er noen som har noe andre ikke har. Han sier også at det er en tendens til å likestille dyder med menneskelig fullkommenhet. Samtidig hevder han at den uviljen mot å snakke om dydene som preger liberale samfunn, får moralsk tenkning i vår del av verden til å framstå som preget av et paradoks. På den ene siden er hovedsiktemålet i den moderne liberale politikken å beskytte individets frihet. På den andre siden krever det å opprettholde en sosial og politisk orden som sikrer frihet og likhet for alle at borgerne er i besittelse av moralske kvaliteter som kan beskytte disse godene. Uten disse vil samfunnet gå i oppløsning. For eksempel vil den som hevder at dyden «raushet» bare fungerer som et hinder for egen selvutfoldelse, være helt avhengig av andres raushet for å kunne utfolde seg på den måten han eller hun mener seg berettiget til.

## Dyder er ikke det samme som godt sinnelag

Det er viktig å være oppmerksom på at dyder er noe annet enn godt sinnelag. Wyller (2011) peker på at den tradisjonen som gjerne blir kalt sinnelagsetikken, både har spilt og fremdeles spiller en innflytelsesrik rolle innenfor helse- og sosialfaglig profesjonsutøvelse. Det er en etikk som, på samme måte som dydsetikken, legger avgjørende vekt på den enkelte profesjonsutøvers motivasjon for å handle godt. En svakhet ved sinnelagsetikken er imidlertid at den ikke, på den måten som dydsetikken gjør, legger tilsvarende vekt på hvordan den som mottar hjelpen, erfarer den, eller på konsekvensene av den profesjonelles handlinger. Wyller sier at det derfor vil være en fare for at profesjonsutøverens egen godhet kommer mer i søkelyset enn de menneskene han eller hun skal være god mot.

Forskjellen på et dydsetisk og et sinnelagsetisk grunnlag for profesjonelt arbeid kan forklares ut fra det Kari Martinsen (2000) sier om forskjellen på føleri og det å ha følelser for et annet menneske. Martinsen sier at i føleriet kretser profesjonsutøveren rundt seg selv og begrenser den han eller hun er satt til å hjelpe, til å bli dratt inn i sin forståelseshorisont. Den hjelpesøkende får ingen mulighet til å tre fram som et selvstendig subjekt. Martinsen beskriver dette som en invaderende, sanseløs nærhet der deltakelsen i den andres lidelse blir forvekslet med egne følelser. Det å ha følelser for den hjelpesøkende innebærer derimot at profesjonsutøveren åpner seg for å bli påvirket av vedkommendes forståelseshorisont. Martinsen beskriver dette som å ta imot en invitasjon til å følge med i den andres verden ved å gå ham eller henne seende i møte.

I samtalene jeg hadde med gruppelederne, var det mange som ga uttrykk for at de syntes synd på barna som deltok i samtalegruppene. De sa at de gjerne ville gjøre noe godt for dem. Som jeg tidligere har beskrevet, la de da også mye arbeid i å stelle i stand velsmakende måltider, tenne lys og pynte med blomster og servietter. I forbindelse med jul ble det servert julegrøt, og det var premie til barnet som fikk mandelen. En nisse kom med godteposer. Barna sang julesanger, og gruppelederne spurte om ønskelistene var i boks. De fortalte hvordan de selv feiret jul med sine familier, og de sa at barna sikkert også kom til å få det fint. Da barna skulle hjem, fikk de med seg hver sin store julegave pakket inn etter alle

kunstens regler. De fikk streng beskjed om ikke å åpne gaven før nissen kom på julekvelden.

For mange av barna bidro disse initiativene trolig til å gjøre samtalegruppene til et hyggelig sted å være. De viste glede over maten som ble servert, og de sa jevnlig til gruppelederne at de var de snilleste damene i hele verden. Ut fra det Martinsen sier om forskjellen på føleri og det å ha følelser for den andre, kan det samtidig være grunn til å tenke over om det primært var barnas eller sin egen forståelseshorisont gruppeledernes oppmerksomhet var rettet mot. I en av gruppene jeg observerte, fikk barna hvert sitt pappegg med godteri den siste gangen før påske. Gruppelederne sa at de kunne kose seg med innholdet i egget mens de lekte «gylne tips»-leken. Barna åpnet eggene og begynte å spise. Samtidig fortalte de hverandre om problemene sine. En gutt ble svært urolig. Flere ganger reiste han seg fra stolen og vandret rundt i rommet. Til slutt la han fra seg påskeegget og løp inn på do. Vi som satt igjen, kunne høre dype hulk. Den ene gruppelederen gikk og hentet ham. Hun tok gutten på fanget og strøk ham over ryggen. Gutten ble roligere. Han fortalte at han hadde grått fordi han savnet faren sin så veldig. Så fikk han igjen tårer i øynene og begynte å gråte sårt. Gruppelederen fortsatte å ha ham på fanget og stryke ham over ryggen. Den andre gruppelederen forsvant ut på kjøkkenet. Der ble hun en god stund. Da hun kom tilbake, hadde hun med seg en pakke til gutten. Da hun rakte ham den, kunne vi tydelig se på ansiktet hennes at hun også hadde grått. Hun sa ikke noe om det, men fortsatte å snakke med barna som om ingen ting hadde hendt. Da jeg senere ba gruppelederne om å fortelle meg om episoden, sa de at de hadde opplevd guttens gråt som svært utfordrende. Den hadde overrumplet dem. Da de planla aktiviteten, hadde de bare vært opptatt av å finne ut hvordan de kunne gjennomføre den på en måte som var hyggelig for barna. De hadde ikke tenkt på muligheten for at noen kunne komme til å bli lei seg.

Den kosen og hyggen gruppelederne la til rette for, har kanskje ikke bare gjort samtalegruppene til et hyggelig sted å være. Den kan også ha bidratt til å skjule at den viktigste grunnen til at barna var samlet, var at de levde med store utfordringer i det daglige. Da barna hadde gått hjem med gavene etter julegrøten, spurte jeg gruppelederne om de trodde at alle kom til å få en fin jul. Gruppelederne svarte at det nok for de fleste

ikke ble en sånn type jul som vi ser for oss at det skal være. For noen kom det nok også til å bli mye alkohol. Jeg spurte om de kunne ha snakket med barna om at julen kanskje ikke kom til å bli så bra. Gruppelederne svarte at det kunne de nok ha gjort. Grunnen til at de ikke hadde gjort det, var at de ikke hadde tenkt på det som relevant. De ønsket så inderlig at barna skulle få det fint, og de hadde vært opptatt med å rette oppmerksomheten mot det som var positivt.

## En evidensbasert praksis

Den objektiverende hermeneutikken bygger på en forståelse av at det finnes en objektiv virkelighet det er mulig å få kunnskap om, dersom vi er villige til å legge vår egen forståelseshorisont til side og følge en ferdig fastlagt metode. På den måten er det også tette bånd mellom denne formen for hermeneutikk og den forståelsen av evidens som i dag dominerer innenfor helse- og sosialfagene. Som jeg tidligere har forklart, er det en forståelse som i all hovedsak er hentet fra medisinen (Martinsen, 2005). Ifølge Ekeland (2004) er en av ambisjonene med den evidensbaserte medisinske forskningen å få profesjonsutøvere til å handle mest mulig i tråd med den objektive og sikre kunnskapen. Ekeland sier at dette har bidratt til mer standardiserte praksiser og en større satsing på manualstyrte behandlingsprogrammer, ikke bare innenfor medisinen, men innenfor en rekke fag. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at «evidensbasert» og «manualbasert» ikke behøver å være det samme.

Når vitenskapen blir forstått som den instansen som best kan gi svaret på hvilke behandlingstiltak som virker, blir det viktig å definere hva som skal til for at kunnskap skal kunne regnes som vitenskapelig. Et kjennetegn ved den evidensbaserte medisinske kunnskapen er at den er preget av et verdihierarki. Øverst i hierarkiet står randomiserte kontrollerte studier (RCT-studier) og metaanalyser av disse. Nederst står personlige erfaringer og vurderinger. Disse blir sett på som subjektive, vilkårlige og usikre kunnskapsgrunnlag og motstykket til det objektive og sikre. Ekeland (2004) sier at da den evidensbaserte tenkningen slo inn for fullt i helse- og sosialfagene sent på 1990-tallet, ble det blant annet begrunnet med at den representerte et nødvendig korrektiv til den kliniske erfaringen.

Også når det gjelder forbyggende arbeid rettet mot barns og unges psykiske helse, er det i dag en utbredt oppfatning at de tiltakene som settes i verk, bør være basert på kunnskap som er framskaffet gjennom forskning, og som er dokumentert å ha ønsket effekt (Haugland et al., 2015; Lauritzen, 2014; Major, 2011; Mørch, Neumer, Holth & Martinussen, 2009; Rimehaug & Børstad, 2015; van Santvoort, Hosman, van Doesum & Janssen, 2014). Dette begrunnes særlig med at det vil sikre at alle barn som har samme type problemer, får samme type hjelp, og at den hjelpen som gis, holder høy faglig kvalitet. Den systematiske arbeidsmåten skal også gjøre at det blir lettere å evaluere hjelpetiltakene med tanke på å etterprøve hva som konkret har bidratt til endring.

Som ledd i myndighetenes målsetting om å heve kvaliteten på det profesjonelle arbeidet har Forebyggingsenheten ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse ved Universitetet i Tromsø fått i oppdrag av Helsedirektoratet å etablere en kunnskapsdatabase for forebygging, helsefremming og psykososial behandlingsvirksomhet. Databasen er utformet som et elektronisk tidsskrift med navnet *Ungsinn* (ungsinn.no). Målgruppene er primært fagpersoner og beslutningstakere i tjenesteapparatet, men også forskere og myndigheter (Mørch et al., 2009). Tidsskriftet inneholder systematiske kunnskapsoppsummeringer av metoder, intervensjoner og programmer som har til hensikt å fremme god psykisk helse og forebygge eller behandle psykiske vansker og psykiske lidelser hos barn. Oppsummeringene inneholder både praktisk informasjon om tiltakene og gjennomganger av hvor godt dokumentert effekten av dem er.

Forskningsspørsmålet for alle artiklene i *Ungsinn* er: Er tiltaket X virksomt når det tilbys i vanlig praksis i Norge? Spørsmålet blir besvart ved hjelp av en systematisk innhenting og gjennomgang av tilgjengelig dokumentasjon. Evalueringene er presentert i et standardisert format, og konklusjonen er oppsummert i en vurdering der hvert tiltak blir plassert i ett av fem evidensnivåer:

- Nivå 5: tiltak med sterk dokumentasjon på effekt
- Nivå 4: tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på effekt
- Nivå 3: tiltak med noe dokumentasjon på effekt

- Nivå 2: teoretisk begrunnede tiltak
- Nivå 1: godt beskrevne tiltak

Vurderingene blir utformet av et panel som består av forskere, praktikere og beslutningstakere som har fått opplæring og veiledning i *Ungsinns* metode for kunnskapsoppsummering. Hver artikkel har minst to forfattere, hvorav en skal ha fullført doktorgrad. Både Mestringsgrupper og SMIL er evaluert av *Ungsinn*. SMIL er beskrevet som et tiltak med en gjennomarbeidet implementeringspolitikk og strategi. Mestringsgrupper er beskrevet som en metode med sterk og allment akseptert teoretisk forankring. Fordi det ikke er gjennomført noen systematiske effektstudier av tiltakene i Norge, er de klassifisert som sannsynlig virksomme tiltak på evidensnivå 2.

## En overflatisk og naiv forståelse

Den evidensbaserte medisinske kunnskapen bygger på eksperimentelle erfaringer det er liten grunn til å tvile på. Resultatene av eksperimentene er uttrykk for svært sikker viten, trolig så sikker som menneskelig viten kan bli. Den representerer en form for kunnskap som har gjort det mulig å forbedre livsbetingelsene våre på måter tidligere generasjoner bare har kunnet drømme om. Det ville vært galt å forkaste alt dette (Wolf, 1997).

Som observatør i samtalegruppene har jeg samtidig erfart en rekke situasjoner der det syntes å være en betydelig diskrepans mellom forståelsen av at det finnes en type objektiv og sikker kunnskap av en viss karakter som kan anvendes i alle situasjoner, og den virkeligheten gruppelederne måtte forholde seg til. Som jeg tidligere har gjort rede for, kom de fleste barna i gruppene fra familier der problemene hadde vart lenge og var uoversiktlige, sammensatte og store. Psykisk sykdom og rusavhengighet var vevet sammen med forskjellige former for sosiale problemer på måter som gjorde at det for meg ikke var mulig å se hva i barnas liv som kunne skilles ut som objektivt og sikkert. Hvem kan med hånden på hjertet si at man har den kunnskapen som trengs for å vite hva som er riktig å gjøre, når en gutt forteller at faren sier til ham at han ikke er annet enn en skygge som sniker seg rundt i huset og spiser opp maten hans? Eller

når to brødre nekter å ta med seg hjem det de har laget i samtalegruppen, fordi de er redde for at foreldrene skal ødelegge det?

Wolf (1997) sier at den naturvitenskapelige tenkemåten er godt egnet til å beskrive en del av virkeligheten. Problemet oppstår hvis den absolutteres. Den representerer en form for kunnskap avgrenset til det i menneskers liv som det er mulig å registrere og måle. Den har også blitt til i et rom som består kun av upersonlige ting, prosesser og funksjoner. Dette gjør at den har lite å tilby når det gjelder barns erfaringer av eksistensielle fenomener som omsorgssvikt, ensomhet, svik og savn. Den sier heller ikke noe om hva som skjer i møtet mellom den som anvender kunnskapen, og den kunnskapen anvendes på.

Martinsen (2000) sier at den evidensbaserte medisinske kunnskapen er en form for kunnskap som legger opp til at den enkelte profesjonsutøver skal møte de menneskene han eller hun er satt til å hjelpe, med et distansert og registrerende blikk. Det er ikke de inntrykkene som kommer til profesjonsutøveren fra den andre, men det han eller hun objektivt kan registrere på bakgrunn av kunnskap som allerede er kjent, som skal tillegges betydning. Det hos den andre som faller utenfor dette, blir ikke sett på som relevant. På denne måten kan den evidensbaserte kunnskapen bidra til å slette det andre menneskets særpreg.

Et eksempel på dette fra samtalegruppene jeg har observert, var det gruppelederne sa til meg da de snakket om barnas følelsesliv. De beskrev det som at alle barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre føler likt, og at følelseslivet deres er noe det går an å ha kunnskap om uten å ha snakket med barna. En gruppeleder sa:

> Jeg tenker at noe av det viktigste med å drive gruppe er å få ungene til å kjenne på sine egne følelser. De har så mye antenner på foreldrene sine. De er mestere på å lese stemninger, og de glemmer seg selv, det vet vi jo. Og det er nettopp det som er hovedhensikten med gruppa, tenker jeg, å hjelpe dem til å kjenne etter.

Ut fra det barna selv formidlet gjennom sine fortellinger fra eget liv og gjennom sine følelsesmessige reaksjoner, fikk jeg samtidig inntrykk av at de hadde et mye rikere og mer variert følelsesliv enn det gruppelederne så ut til å legge til grunn.

En fare ved en evidensbasert kunnskap er at den ikke bare blir sett på som sann, men også som uttømmende – som at den inneholder alt profesjonsutøveren trenger å vite (Hovland, 2011). I boken *The Moral Life of Children* (Coles, 1986) beskriver den amerikanske barnepsykiateren Robert Coles erfaringer fra sin praksis blant barn fra ekstremt fattige familier i sørstatene i USA på 1960-tallet. Han forteller hvordan han, etter at han hadde arbeidet i noen år, ble gjort oppmerksom på at måten han brukte den medisinske kunnskapen på, gjorde at han ikke fikk med seg hvilken virkelighet barna han hadde til behandling, levde i til daglig. Coles sier at han gjennom utdanningen var blitt opplært til å se på seg selv som den som hadde svaret, både på hva som var barnas problemer, og på hvordan problemene best kunne løses. Når barna kom til ham, møtte han det de formidlet som om det kun var symptomer på psykiatriske diagnoser. Han sier at han nesten aldri så det som relevant å involvere seg i de erfaringene barna tok initiativ til å dele.

Når det gjelder samtalegruppene jeg har observert, har jeg beskrevet flere situasjoner i kapittel 5 der det kan se ut til at gruppeledernes faglige kunnskap står i veien for at de kan engasjere seg i det enkelte barnets hverdagsliv. Eksempler på dette er fortellingen om barna som reflekterer over eksemplet med den syke moren, fortellingen om barna som lekte en lek der de skulle tråkke på ansikter som illustrerte forskjellige typer følelser, og fortellingen om barna som fikk besøk av legen Else, som snakket med dem om psykiske sykdommer.

Coles sier at grunnen til at han ble oppmerksom på denne mangelen ved praksisen sin, var at hans kone sa til ham at så lenge han bare forholdt seg til barna han møtte, ut fra den medisinske kunnskapen, fikk han et ganske naivt og overflatisk inntrykk av hvem de var og hva de strevet med. Hun sa at han overså at de fleste barna hver dag kjempet en kamp der de prøvde å komme gjennom sine vanskelige liv med en form for verdighet i behold. Hun anbefalte Coles å være mindre opptatt av diagnosene og heller fokusere på det hos barna som *ikke* svarte til det han forventet – det som ikke kunne gis mening ved hjelp av den faglige kunnskapen.

I en av samtalegruppene jeg observerte, fortalte gruppelederne at de tidligere hadde drevet grupper uten å arbeide etter manualer. De sa at de

opplevde at det hadde brakt dem nærmere barna, og at de hadde kunnet snakke med dem om flere forskjellige ting. De sa også at de den siste tiden stadig oftere hadde reflektert over at de ikke fikk det som sto i manualen, og den virkeligheten barna levde i, til å passe sammen.

> Jeg tenker en del av de temaene vi har hatt tidligere, har vært bedre. Vi har vært mer fortrolig med dem. Jeg tenker [at] når vi har snakket om grenser, ikke sant, da har vi snakket masse med ungene om hvordan foreldre tråkker over deres grenser. Jeg husker for eksempel hun med den der mobiltelefonen, hvor moren gikk inn og leste meldinger, og hvordan hun hadde klippet håret hennes. Da kom vi liksom mere inn på hva det betyr å ha en psykisk syk forelder. Det er ikke så lett med den tegningen av mannen som vi skal fargelegge eller sette hjerter på. Den er kanskje bra i forhold til følelser, men det forsvinner litt hvorfor vi er her. Jeg lurer på det. Jeg er ikke sikker, men jeg lurer.

Også de britiske barneforskerne Eileen Munro, Nancy Cartwright, Jeremy Hardie og Eleonora Montuschi (2017) kritiserer den rådende forståelsen av evidens for å skape inntrykk av at det finnes en kunnskap som er altomfattende. De sier at når en barnevernarbeider skal vurdere omsorgssituasjonen til et barn, holder det ikke å identifisere hva slags situasjon barnet er i, og så velge den kunnskapen som svarer til situasjonen. For å få et mest mulig helhetlig og fullstendig bilde av livet til barnet det dreier seg om, må de både kunne trekke veksler på mange forskjellige typer kunnskap og være i stand til å se de ulike kunnskapsformene i sammenheng. I denne prosessen vil den tradisjonelle vitenskapelige kunnskapen bare være en liten del av alt som bør tas med i betraktning. Blant annet må de også ta hensyn til det de selv har sett og hørt, til kunnskap om lokalsamfunnet barnet lever i, til observasjoner andre har gjort, og til andres synspunkter og meninger. På samme måte som Kari Martinsen (kapittel 4) argumenterer de for at vi trenger en forståelse av evidens som er egnet til å romme at et fenomen som oftest kan forstås fra mange forskjellige perspektiver.

På hver sin måte argumenterer Coles og de britiske barneforskerne her for at et godt profesjonelt arbeid overfor utsatte barn dreier seg om noe mye mer enn å anvende teoretisk kunnskap og ferdig utarbeidede metoder på den måten *Ungsinn* (ungsinn.no) legger føringer for. For å

komme fram til en forståelse av det aktuelle problemet som er slik at også barnet det gjelder, kan kjenne seg fortrolig med den, kreves det et fortolkningsarbeid der en rekke perspektiver gjensidig må opplyse hverandre. Samtidig vil det ikke være mulig å slå fast på forhånd hva som vil være relevant i den enkelte situasjonen. Det profesjonelle arbeidet vil være preget av at terrenget stadig er nytt. Det nytter ikke å møte barna med et ferdig kart.

Ut fra det barna som deltok i samtalegruppene jeg observerte, fortalte fra sine egne liv, ga de da også inntrykk av at de levde veldig forskjellig. Det virker for eksempel rimelig å gå ut fra at Hannah og Aisha, som nylig hadde flyttet til Norge fra et ikke-vestlig land, ville ha en annen opplevelse av livssituasjonen sin og andre hjelpebehov enn Kaj, som var født og oppvokst i Norge.

Innenfor de menneskebehandlende profesjonene er skjønn og skjønnsmessige vurderinger ansett som en viktig del av yrkesutøvelsen. Samtidig er ikke begrepene entydige. De blir forstått og praktisert på flere forskjellige måter. I det følgende vil jeg se nærmere på betydningen av skjønn forstått som dømmekraft, og skjønn forstått som situasjonskompetanse.

Svein Aage Christoffersen (2011a) sier at noe av det som kjennetegner profesjonelt arbeid med mennesker, er at det er handlingsorientert. De som ledet samtalegruppene jeg har observert, utførte et oppdrag på vegne av samfunnet. Møtene med barna var ikke alminnelige møter mellom voksne og barn, men møter der noe skulle bli gjort. Christoffersen sier at det at en praksis er handlingsorientert, betyr at profesjonsutøvernes refleksjoner vil være styrt av at de må foreta valg. Ut fra en visshet om at det ikke er mulig å få med seg alt, må de finne fram til de argumentene som er gode nok til at den handlemåten de velger, framstår som forsvarlig. Christoffersen sier at det å gjøre en slik vurdering, krever at profesjonsutøveren ikke bare forstår de reglene som gjelder for praksisen, men også den konkrete situasjonen vedkommende befinner seg i sammen med den han eller hun er satt til å hjelpe. Denne evnen til å skaffe seg en helhetlig forståelse kaller han moralsk dømmekraft.

Christoffersen (2011a, s. 77) beskriver dømmekraften som en sammensatt og komplisert form for praktisk klokskap der en rekke forskjellige evner og egenskaper er i sving. Han sier at den er uttrykk for en form for

vurderingsevne utøvet i en hermeneutisk bevegelse mellom praksis og teori. Vi forstår den konkrete situasjonen i lys av vår teoretiske forståelse. Samtidig vil de erfaringene vi gjør i den konkrete situasjonen, kaste lys tilbake på vår forståelse av teorien. Dømmekraften oppstår i skjæringspunktet for disse to bevegelsene. Det er dømmekraften som gjør at praksis får betydning for teorien, og at teorien får betydning for praksis. Ved å definere seks elementer han kaller dømmekraftens kilder – faglig kunnskap, konvensjoner og rutiner, praksis og yrkeserfaring, personlige erfaringer, forbilder og eksempler samt livssyn og menneskesyn – viser Christoffersen hvor sammensatt grunnlaget for dømmekraften er. På denne måten synliggjør han at det er dømmekraften som danner selve grunnlaget for å ta en avgjørelse. Skjønn er dermed ikke noe som utøves som siste trinn i en bedømmelse av en sak, noe som trer i kraft når rasjonelle argumenter og logikk ikke fører fram, men en helhetlig vurdering der en rekke elementer spiller inn (Ruyter, 2011 s. 124).

Martinsen (2000, 2005) beskriver skjønnet som en form for situasjonskompetanse. Hun sier at i praktiske, kliniske situasjoner kan vi ikke hente kunnskap direkte fra forskningen. Et problem med en evidensbasert medisinsk kunnskap er at den ikke er egnet til å romme at den alltid vil inneholde en usikkerhet. Som oftest er den bygget på randomiserte, kontrollerte forsøk med smale inklusjonskriterier, der formålet har vært å rydde bort faktorer som kunne påvirke resultatene. Samtidig skal resultatene brukes på mennesker som ikke nødvendigvis ville ha tilfredsstilt disse kriteriene. Forskning handler også om noe som allerede har hendt, mens klinisk praksis handler om det som skjer her og nå. Som oftest vil det dreie seg om komplekse og mangfoldige situasjoner der det er viktig å feste lit til både det øyet ser, det øret hører, det nesen lukter, og det kroppen berøres av.

Martinsen sier at vi må starte med å la det mennesket vi er satt til å hjelpe, tre fram som seg selv. Det er først når vi ser den andres betydningsfullhet og sårbarhet, at vi kan vite hvor langt det er mulig å gå når det gjelder å bruke den abstrakte og generelle kunnskapen og fremdeles se den andre. Vurderingene må gjøres ut fra et ønske om å forstå det andre menneskets situasjon, og ut fra et ønske om å handle på en måte som gjør at han eller hun ikke mister taket på livet. I denne vurderingen

er det også viktig at profesjonsutøveren evner å påvise det i situasjonen som ikke er slik forskningen sier.

I profesjonelt arbeid med barn vil det å utøve skjønn være spesielt utfordrende. Som jeg tidligere har forklart, er det å være i verden som barn noe annet enn å være i verden som voksen. Senere i boken vil jeg komme tilbake til og diskutere hvilken rolle fortellinger kan spille i håndteringen av denne formen for skjønnsutøvelse.

## En objektivering av gruppelederne?

Et viktig aspekt ved det profesjonelle skjønnet er at det er andreorientert. Et annet viktig aspekt er at det utøves i forbindelse med praktiske situasjoner. Det krever at profesjonsutøveren er i stand til å forholde seg til både den faglige kunnskapen og den aktuelle situasjonen på en åpen og bevegelig måte. Tor-Johan Ekeland (2004) sier at skjønnsutøvelse derfor forutsetter profesjonell autonomi. Han peker på at autonomi, forstått som selvbestemmelse, egenkontroll og selvjustis, tradisjonelt har vært et sentralt kjennetegn ved profesjonene.

Når kun én kunnskapsform blir ansett som gyldig, slik det blant annet legges føringer for av *Ungsinn,* blir den profesjonelle autonomien satt under press. De faglige vurderingene er ikke lenger profesjonsutøvernes egne, men noe som blir pålagt dem utenfra. Dette får profesjonsutøverne til primært å framstå som utførere. De reduseres til forvaltere av noe som ikke er deres, og som er ment å skulle erstatte deres faglige og moralske skjønn. Jo flinkere de er til å anvende den evidensbaserte kunnskapen, desto mer fremmede risikerer de derfor å bli for seg selv.

I flere av samtalegruppene jeg har observert, klaget barna på at de fikk altfor lite tid til å leke. I en av gruppene var det ei jente som rakk opp hånden og spurte om de kunne leke sisten. Gruppelederne svarte at det kunne de dessverre ikke, for det var så mye program de skulle gjennom. Jenta spurte hvorfor det bare var gruppelederne som skulle bestemme hva de skulle gjøre. Gruppelederen viste fram ringpermen der manualen til Mestringsgrupper sto. De sa at alt de skulle gjøre i gruppen, sto i den permen, og at det var de som hadde laget permen, som bestemte hva barna skulle gjøre.

Hans Skjervheim (1996) kaller troen på at det er mulig å bruke vitenskapelig kunnskap til å foregripe og kontrollere det som skjer i praktiske mellommenneskelige møter, for «et instrumentalistisk mistak». Han sier at feilgrepet ligger i at den som handler, overser at det er et skille mellom et teoretisk og et praktisk problem. Den instrumentelle tenkemåten kan fungere godt når vi skal utforske naturprosesser eller bearbeide naturprodukter som tre og stål, men den blir feil når formålet er å få kunnskap om mennesket. Skjervheim sier at det ikke er mulig å løse praktisk-moralske problemer utelukkende på bakgrunn av teoretisk kunnskap. Dersom vi overser skillet mellom menneske og teknologi, kan vi komme til å se på mennesket kun som en kalkulerbar ting. Det instrumentalistiske mistaket er derfor ikke bare en objektivering av den andre, men også en objektivering av en selv. Når vi kun forholder oss til det andre mennesket på bakgrunn av teoretisk kunnskap, og unnlater å engasjere oss i den saken han eller hun er engasjert i, blir relasjonen toleddet. Vi stiller oss utenfor og gjør oss selv til en fremmed, både overfor den andre og overfor vår egen eksistens.

Det Skjervheim her beskriver, gir ingen trygg subjektposisjon å handle ut fra. Bengt Kristensson Uggla (2002, s. 407) sier at en forutsetning for å kunne opprettholde et gjensidig samspill med andre, er at vi har selvtillit. For å kunne forplikte oss overfor et annet menneske på en meningsfull måte må vi se oss selv som en kapasitet som har noe å bidra med. Det kan være grunn til å tenke over om manualene til Mestringsgrupper og SMIL er forankret i et kunnskapssyn som kan føre til at gruppelederne mister tilliten til seg selv som kompetente profesjonsutøvere. I samtaler jeg hadde med dem, var det flere som beskrev et ambivalent forhold til yrkesutøvelsen. På den ene siden sa de at var de stolte av arbeidet de gjorde. De sa også at de trodde at det var viktig for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre å få mulighet til å delta i den formen for samtalegrupper de ledet. På den andre siden sa de at de kjente seg utilpass. De beskrev en form for avmakt, en opplevelse av ikke å strekke til. Som jeg tidligere har gjort rede for, var det flere som sa rett ut at de tvilte på verdien av det de holdt på med, og at de jevnlig spurte seg om det egentlig var noen vits. I en samtale jeg hadde med en gruppeleder i etterkant av gruppesamlingene, spurte jeg om hun hadde inntrykk av at det hadde

skjedd en endring med barna som hadde deltatt i gruppen. Hun svarte at hun hadde lyst til å si ja, men at hvis hun skulle være helt ærlig, måtte hun si nei. Hun kunne ikke merke noen forandring.

En annen gruppeleder sa at hun ikke trodde at det som skjedde i gruppen, gjorde noen forskjell for barna. De var de samme når de sluttet, som de hadde vært da de kom. Hverdagslivet deres var heller ikke forandret. Foreldrene var også de samme. Gruppelederen sa at det eneste hun håpet på, var at når barna ble voksne, ville noen av dem huske at de hadde møtt noen som var gode mot dem. Det kunne kanskje gjøre det lettere for dem å søke profesjonell hjelp, slik at de fikk mulighet til å bearbeide den vanskelige barndommen.

## Sammenfatning og konklusjon

I denne delen har jeg diskutert hvordan det å arbeide etter ferdig utformede manualer kan ha hatt betydning for hvordan gruppelederne kan ha vurdert og handlet i møter med konkrete barn og disse barnas erfaringer. Ut fra argumentene som har kommet fram, mener jeg at det er riktig å konkludere med at det å arbeide etter ferdig etablerte kjøreregler ikke synes å være en egnet framgangsmåte overfor barn som lever så vanskelige liv som det barna som deltok i samtalegruppene jeg observerte gjorde. Det er flere grunner til dette.

For det første synes manualene å være forankret i en objektiverende tenkemåte som legger føringer for at de som gjennomfører samtalene, skal tenke at samtalene vil bli best dersom de blir gjennomført i tråd med det manualene foreskriver. Dette kan bidra til å skjule at de problemene barn i samtalegrupper strever med, ikke er objektive, men konkrete, subjektive erfaringer. Det kan også få praksisen til å framstå som forutsigbar og enkel. På den måten kan det bidra til å skjule at barnas problemer ofte er så komplekse at det ikke er mulig å definere på forhånd hva som vil være riktig å gjøre. På denne måten skapes det en kontekst som ikke tillater alt i barnas liv å spille seg ut.

Den objektiverende tenkemåten synes også å kunne bidra til å ta oppmerksomheten bort fra profesjonsutøverne og barna som selvstendige moralske aktører. Hvem de er som personer, hvilke erfaringer de har med

seg inn i samhandlingene, og hvilke tanker og følelser som oppstår i de forskjellige samhandlingssituasjonene, framstår ikke som relevant. For profesjonsutøverne kan dette føre til at de mister tilliten til de tankene og følelsene som oppstår hos dem i møter med konkrete barn og disse barnas erfaringer. På denne måten kan det bli vanskelig for dem å gripe hva som der og da, i den konkrete samhandlingssituasjonen, kreves for at de skal kunne ivareta det i barnas liv som er lagt i deres hender.

Ut fra denne bokens normative fundament vil et etisk godt arbeid overfor barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre ikke først og fremst kreve profesjonsutøvere som er flinke til å følge ferdig formulerte regler og rutiner, men profesjonsutøvere som evner å involvere seg i det enkelt barnets livssituasjon og la seg berøre på en åpen og fleksibel måte.

Dette er ikke det samme som å si at generelle handlingsregler aldri kan være nyttige. De kan ha en viktig funksjon når det gjelder å rette profesjonsutøveres oppmerksomhet mot den konkrete situasjonen, og på den måten kan de gjøre det lettere å se hva slags type hjelp barna trenger. De kan også hjelpe profesjonsutøvere å skape orden og oversikt i et stort og komplisert problem. Profesjonsutøverne må imidlertid være seg bevisst at de generelle reglene ikke sier noe om hvordan de skal ivareta hensynet til de konkrete barna de har foran seg. Det må profesjonsutøverne selv finne ut av i hver enkelt situasjon. Derfor vil reglene alltid være sekundære. Det er hensynet til barna, og ikke hensynet til reglene, som må komme først.

## En praksis som er bygget på bestemte faglige antakelser

I denne delen vil jeg diskutere betydningen av det teoretiske grunnlaget som manualene til Mestringsgrupper og SMIL er forankret i. Utgangspunktet for diskusjonen vil være mistankens hermeneutikk.

I manualen til SMIL er det teoretiske grunnlaget omtalt flere forskjellige steder. Samtidig er det ingen steder eksplisitt knyttet til forskning eller faglitteratur. På side 4 står det at «[e]t familie- og systemperspektiv ligger til grunn for SMIL-tilbudet, men barneperspektivet er gitt en særlig prioritering». Det står også at «[t]ilbudet har en helhetsorientert og psyko-pedagogisk tilnærming med vekt på å styrke beskyttelsesfaktorer

for barna». Videre står det at vi vet hvilke faktorer som virker beskyttende på barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, og at det blant fagfolk er bred enighet om hva som skal til for å fremme god psykososial utvikling hos barn mer generelt. Det hevdes også at det å samle barn med samme type problem i grupper ledet av trygge, kompetente voksne, har vist seg å være til god hjelp for mange i klinisk praksis (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 8). Videre står det at guiden bygger på erfaringer og kunnskap ervervet gjennom et utviklingsprosjekt gjennomført i 2008–2009, og gjennom piloter gjennomført ved lærings- og mestringssentre forskjellige steder i landet (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 3).

Mestringsgrupper er del av et program som er utviklet i Nederland, og som består av flere moduler. I manualen står det at målsettingen om å fremme livskvalitet og forebygge alvorlige psykiske problemer hos barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre blant annet kan nås ved å redusere risikofaktorene knyttet til barnas utvikling og helse, og ved å fremme de beskyttelsesfaktorene som kan styrke barnas psykiske helse og sosiale utvikling. Det er definert fire delmål som skal bidra til dette: Å bryte isolasjon, at barnet skal få et realistisk syn på seg selv og foreldrene, å øke deres kompetanse til å mestre forskjellige utfordringer og å forbedre relasjonen mellom barna og foreldrene (Voksne for Barn, 2008). Heller ikke her er det teoretiske grunnlaget eksplisitt knyttet til forskning eller faglitteratur.

Det som synes å kjennetegne begge manualene, er at det blir tatt for gitt at det er enighet om at den teoretiske kunnskapen de bygger på, er objektiv og sann. Dermed trenger den ikke å begrunnes, og alle som bruker manualen, vil legge den samme betydningen i den. Samtidig er ikke vitenskapelig kunnskap nøytral. Den har blitt til i et bestemt samfunn og en bestemt kultur innenfor en bestemt tid, og den vil være preget av dette. Blant annet kan den bygge på uuttalte forutsetninger som verken de som har skapt kunnskapen, eller de som anvender den, er seg bevisst, men som likevel har stor betydning for hvordan den blir satt i spill. Ut fra det jeg har erfart gjennom deltakende observasjon og de oppfølgende samtalene, mener jeg at det kan være grunn til å se nærmere på hvilke uuttalte forutsetninger manualene bygger på og framstiller som objektive og entydige.

## Mistankens hermeneutikk

Mistankens hermeneutikk er en retning innenfor den avdekkende hermeneutikken som først og fremst er knyttet til Paul Ricoeur og hans filosofi. Den representerer en fortolkningsmetode som tar inn over seg at den tilsynelatende bokstavelige eller overflatiske meningen i en tekst kan bidra til å skjule bakenforliggende ideologier og interesser. Ricoeur sier at de tankene og synspunktene vi gir uttrykk for, aldri bare vil være formet av det som foregår inne i oss, men også av de historiske og kulturelle sammenhengene vi lever og virker innenfor (Ricoeur, 1981). Selv om det ikke framkommer eksplisitt i en tekst, vil den derfor alltid være preget av bestemte antakelser om virkeligheten som den som har skrevet den, uttrykker seg på grunnlag av. Dette gjør at vi ikke bare kan ta teksten for det den umiddelbart gir seg ut for å være. Vi må også prøve å avsløre hvilke underliggende forutsetninger og premisser som ligger skjult i den. Ricoeur sier at vi må møte den med mistanke. Med det mener han ikke at vi skal tro at forfatteren bevisst har holdt noe tilbake, men at vi skal prøve å gjøre oss kjent med den meningssammenhengen han eller hun lever, tenker og formulerer seg ut fra, og lese teksten i lys av den (Ricoeur, 1981).

Umiddelbart kan det synes å være en motsetning mellom den måten å lese tekster på som Ricoeur her legger opp til, og det Gadamer (2010) sier om å holde seg til saken. Metaforen «mistankens hermeneutikk» har da også i forskjellige sammenhenger blitt brukt som et skjellsord, som betegner det å unnlate å ta et annet menneskes ytring på alvor, men betvile meningen i det han eller hun sier (Engebretsen, 2006). Slik Ricoeur (Ricoeur et al., 2002) beskriver det, behøver det imidlertid ikke å være noen motsetning mellom en «mistenksom» tilnærming og en tilnærming basert på innlevelse og engasjement. Han hevder tvert imot at en kritisk distanse nettopp kan være det som skal til for at en fortolkning blir vellykket. Formålet med en mistenksom lesning er ikke å komme med påstander om hva forfatteren egentlig har ment. Det vil alltid være utenfor leserens rekkevidde. Derfor holder det ikke bare å mistenke. For å kunne forstå hvilke meningssammenhenger som har vært med på å forme forfatterens liv, må leseren også være lydhør. En begrunnet mistanke og en oppmerksom lytting må vekselsvis avløse hverandre (Uggla, 1994, s. 256).

I motsetning til den objektiverende hermeneutikken er utgangspunktet for mistankens hermeneutikk at den mening som søkes, ikke lar seg tilbakeføre til en umiddelbar bevissthet. Målsettingen med en mistenksom lesning av det teoretiske grunnlaget i manualene til Mestringsgrupper og SMIL er derfor ikke å si hva de som har skrevet manualene, har tenkt, men å få innsikt i meningssammenhenger profesjonelle som driver den formen for samtalegrupper jeg har observert, kan tenkes å handle ut fra, og som de samtidig ikke nødvendigvis er seg bevisst. For at en slik lesning skal bli mulig, er det nødvendig å la det teoretiske grunnlaget framstå som meningsbærende innenfor andre sammenhenger enn de som manualene selv etablerer. Jeg vil gjøre det ved å rette oppmerksomheten mot tre perspektiver som har stått sentralt i de praksisene jeg har observert: et risikoperspektiv, et beskyttelsesperspektiv og et mestringsperspektiv.

## Et risikoperspektiv

Som jeg tidligere har redegjort for, er det først og fremst som en risikogruppe barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre er gjort til gjenstand for profesjonell oppmerksomhet. Sentralt i det som blir regnet som gyldig kunnskap om barna, er at de befinner seg i en livssituasjon som representerer en trussel mot deres framtidige utvikling og helse (Gladstone et al., 2006; Mordoch & Hall, 2002; Van Parys, Smith & Rober, 2014; van Santvoort et al., 2014). Begrepene «sårbarhet» og «utviklingsforstyrrelser» brukes mye i omtalen av barna (Almvik & Ytterhus, 2004; Gladstone et al., 2006; Trondsen, 2014; Ytterhus, 2012).

Begrepet «risiko» er knyttet til noe uønsket, noe vi ikke vil at skal skje. Det er et bredt og sammensatt begrep som brukes på mange forskjellige samfunnsområder. Forståelsen av hva det uønskede er, og hvordan det bør håndteres, vil derfor variere. Den norske sosiologen Nicole Hennum (2016) peker på hvordan vår tids forståelse av risiko har endret seg fra å være naturkatastrofer ingen kunne gjøre noe med, til å være fenomener som både kan og må kontrolleres. Hun sier at en stadig større oppgave for dagens velferdsinstitusjoner er å identifisere, redusere og kontrollere risiko. Når det gjelder forebyggende arbeid blant barn, hevder Hennum (2016) at målsettingen er å gripe inn i barnas liv så tidlig som mulig, og

på den måten hindre at de utvikler seg i en retning som gjør at de får et dysfunksjonelt voksenliv. Hun sier at det i vårt samfunn har blitt et betydelig politisk satsingsområde å sette i verk forebyggende tiltak overfor barn. Dette kommer blant annet til uttrykk i forskjellige offentlige utredninger og rapporter. Eksempler på dette er *Kompetanseutvikling i barnevernet* (NOU 2009: 8) og *Bedre beskyttelse av barns utvikling* (NOU 2012: 5, s. 181).

Både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL er det presisert at samtalegruppene er forebyggende grupper, ikke terapigrupper. I manualen til SMIL står det at barna skal møtes som alminnelige, friske barn som ikke viser tegn på påkjenninger eller stress (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011). I manualen til Mestringsgrupper advares gruppelederne mot å dvele for lenge ved eller fordype seg i det vonde. Formålet med hjelpetiltaket er ikke at barna skal bearbeide vanskelige livserfaringer, men at de skal delta i et pedagogisk program med vekt på kunnskap og mestring. Ved å bli tilført kunnskap om psykisk sykdom og rusavhengighet og få økt bevissthet rundt egne følelser og behov skal barna bli i stand til å håndtere livssituasjonen sin på en måte som gjør at de ikke kommer til å streve med den typen problemer foreldrene deres strever med, når de blir voksne (Voksne for Barn, 2008).

I samtalegruppene jeg har observert, kom forståelsen av at det var noe i barnas liv som representerte en trussel mot deres framtidige utvikling, og som derfor måtte endres, særlig til uttrykk i forbindelse med at gruppelederne snakket om barnas følelsesliv. Som jeg tidligere har beskrevet, var følelser et tema det ble brukt mye tid på i gruppesamlingene, både i forbindelse med planlagte aktiviteter og i mer uformelle samtaler. I samtaler med meg viste gruppelederne til forskning som sier at mangelen på bevissthet rundt egne følelser gjør at barna ofte får det vanskelig når de blir voksne. Når det gjaldt samtalene med barna, hadde de ofte preg av å være en form for undervisning.

I en gruppe var det ei jente som fortalte at det var en gutt i klassen hennes som lå på sykehus. Hun hadde vært der og besøkt ham sammen med noen andre fra klassen. Jenta sa at gutten hadde fått transplantert nytt hjerte, og at legene hadde måttet amputere den nederste delen av beinet hans fordi det ikke kom nok blod dit. Hun sa han hadde fått et

plastikkbein, og at noen hadde malt Spider-Man på det. Hun fortalte også at gutten lå med mange nåler inn i kroppen. Den ene gruppelederen spurte hvordan det hadde vært for jenta å besøke ham. Jenta svarte at det var veldig fint på sykehuset der gutten lå. Hun fortalte om en kjempestor TV, om et slags spill hun hadde fått prøve å spille, og om et bibliotek med masse bøker. Gruppelederne gjentok spørsmålet om hvordan det hadde vært for henne å besøke gutten. Jenta svarte at hun trodde at gutten ble veldig glad for å få besøk. Det var lenge siden han hadde sett klassekameratene sine. Hun trodde at han satte stor pris på at de kom, selv om han virket trøtt og sliten. Hun sa at han gråt da de skulle gå, og at hun ga ham en klem. Gruppelederne spurte enda en gang hvordan det hadde vært for jenta å besøke ham. Jenta svarte at hun synes veldig synd på gutten.

I en annen gruppe fortalte gruppelederen at det som hadde vært «ukens bunn» for henne, var at sønnen hennes, som var ute og reiste, hadde ringt hjem og fortalt at han var veldig syk. Gruppelederen spurte barna hvilken følelse de trodde at hun hadde fått inne i seg da hun fikk vite dette. Barna foreslo at hun hadde blitt lei seg. Gruppelederen nikket og sa at det var riktig, men at det nok mest var en annen følelse hun hadde fått. Ei jente rakk hånden i været. «Jeg tror du ble bekymret», sa hun. Gruppelederen nikket. «Det var akkurat det jeg ble», sa hun. «Jeg ble veldig bekymret og sa at han måtte reise på sykehuset med en gang.» Gruppelederen fortalte at sønnen hadde gjort det. Han hadde reiste på sykehuset og fått noen medisiner. Etter noen dager hadde han ringt og sagt at medisinene hadde hjulpet. Gruppelederen spurte barna hvilken følelse de trodde at hun hadde fått da. Barna svarte at de trodde at hun hadde blitt glad. Gruppelederen sa at det ble hun. Hun ble veldig glad og lettet. Hun sa at det var «ukens topp» for henne.

I samtaler jeg hadde med barna, fikk jeg inntrykk av at også flere av dem hadde en forståelse av at det var et forebyggende hjelpetiltak de deltok i. Da jeg spurte om de visste hvorfor de var med i samtalegruppene, sa de at det var for at de ikke skulle få psykiske sykdommer når de ble voksne. I en samtale jeg hadde med en av gruppelederne i etterkant av den siste gruppesamlingen, fortalte hun at ei jente hadde kommet bort til henne og gitt henne en lapp. Der sto det: «Dette blir fint for meg når jeg blir voksen.»

Et viktig kjennetegn ved den risikoorienterte tenkemåten er at den er fremtidsorientert. Det primære er ikke barns nåværende livssituasjon, men faren for at det en gang i en fjern og ukjent framtid kan skje noe negativt som følge av den nåværende situasjonen. Borgunn Ytterhus (2012, s. 27) hevder at barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, er spesielt utsatt for å bli betraktet på denne måten. Hun sier at hun i forbindelse med en gjennomgang av forskningslitteratur har lagt merke til at forskning om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre synes å være preget av uro for feiltilpasning eller uheldig utvikling – av barnet som «blivende» – mens forskning om barn med somatisk syke foreldre synes å være mer opptatt av barnets belastninger her og nå – av barnet som «værende».

I en av samtalegruppene jeg har observert, deltok det ei ni år gammel jente som het Anne Marie. Hun fortalte at moren hennes var så lei seg at hun nesten aldri orket å stå opp. Derfor måtte Anne Marie selv sørge for å våkne om morgenen, kle på seg, spise frokost og komme seg på skolen. Dette var ikke lett. Hun kom ofte for sent. Læreren hennes hadde foreslått at hun skulle smøre niste, legge fram rent tøy og pakke ned skolesakene før hun gikk til sengs om kvelden. Anne Marie sa at hun syntes det var gode råd som hun prøvde å følge, men at det ble veldig mye for henne å passe på. Hun brukte nesten hele kvelden på å gjøre alt klart til neste dag. Noen ganger ble hun veldig sliten. Selv om hun både hadde smurt niste, lagt fram klær og pakket sekken, kom hun for sent på skolen fordi hun var så trøtt at hun ikke hørte at vekkerklokken ringte.

I studier der barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre forteller hvordan de har det, er det beskrevet at noe av det de ønsker seg aller mest, er å få mulighet til å leve et mest mulig vanlig barneliv (Fjone et al., 2009; Hussong et al., 2008). I rapporten *Ualminnelig alminnelighet – barn og unges hverdagsliv når mor har psykiske vansker*, der Arve Almvik og Borgunn Ytterhus (2004) presenterer resultater fra intervjuer de har hatt med barn og unge i alderen 11–17 år som lever med psykisk syke mødre, sier barna og ungdommene at det viktigste for at de skal ha det bra, er at de kan opprettholde et normalt hverdagsliv med skole, fritidsaktiviteter og venner. De ønsker seg praktisk hjelp i hjemmet slik at dette kan bli mulig.

Ut fra det barna og ungdommene sier, kan det være naturlig å tenke at det som hadde vært den beste hjelpen for Anne Marie, ikke var å delta i et pedagogisk program som har til hensikt å forebygge at hun utvikler problemer på sikt. I stedet kunne det ha kommet en voksen hjem til henne og moren og overtatt ansvaret for dagliglivets praktiske gjøremål, slik at Anne Marie her og nå fikk muligheten til å leve et mer alminnelig barneliv. På samme måte er det vanskelig å se at den beste hjelpen til barn som Arne og Line ville være å gi dem råd om hvordan de kan takle telefonene fra mødrene, i stedet for å sørge for at ringingen deres tar slutt.

Med utgangspunkt i det barna og ungdommene i studien til Almvik og Ytterhus (2004) sier, er det også tankevekkende å lese noen av funnene fra multisenterstudien om barn som pårørende (Ruud et al., 2015). Her står det at familier som har behov for praktisk hjelp i hjemmet, nesten ikke får slik hjelp av kommunale instanser. For mange er det familie og venner som må avhjelpe situasjonen. Samtidig står det også at foreldre i rus- og psykiatrifeltet er de som opplever minst grad av sosial støtte og minst familiesamhold.

Et annet aspekt ved det å forholde seg til barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre med utgangspunkt i en risikobasert tenkemåte, er at det kan føre til at de som skal hjelpe barna, kun er opptatt av det som kan gå galt. De glemmer å ta med i betraktning at barna er komplekse individer som ikke bare lar seg passivt forme av livssituasjonen sin, men også aktivt søker å håndtere den (Aldridge & Becker, 2003; Skerfving, 2015; Trondsen, 2014). Helge Sølvberg (2011) sier at en side ved det å vokse opp med psykisk syke foreldre som i liten grad er tematisert i den eksisterende forskningen, er at det for noen barn kan være en erfaring som gjør at de utvikler seg til spesielt ressurssterke mennesker med en egen evne til å leve seg inn i og forstå hvordan andre har det. Han sier at dersom man overser dette aspektet ved barnas liv, får man en veldig overflatisk forståelse av hvem de er, og hva som har formet dem.

I samtalegruppene jeg har observert, var det flere barn som sa eller gjorde ting som bidro til å skape et bilde av dem som gode og omsorgsfulle personer. I en av skolegruppene var det en gutt som stadig spurte om han kunne få låne telefonen til en av gruppelederne for å ringe til moren

og minne henne på at han var på gruppen. Han sa at han ikke trodde at hun husket det, og at han ville at hun skulle vite hvor han var, så hun ikke ble engstelig. Jeg har tidligere beskrevet barna som reflekterte over eksemplet med den syke moren, og Hannah og Aisha som var bekymret for hvordan faren hadde det når de var på skolen.

I boken *The Moral Life of Children* (1986) forteller Robert Coles hvordan han som praktiserende lege i et område som var preget av stor fattigdom og store sosiale problemer, opplevde at noen av de mest utsatte barna han hadde til behandling, framviste en form for klokskap og moralsk modenhet som det ikke var rimelig å forvente av barn på deres alder. Et barn som gjorde spesielt sterkt inntrykk på ham, var seks år gamle Ruby Bridges. Hun var den første fargede eleven på en hvit skole i New Orleans etter at raseskilleloven var opphevet. Coles forteller hvordan hun hver dag i seks måneder ble fulgt til skolen av to politimenn. Hun ble hånet, sparket, slått og spyttet på av foreldrene til de hvite barna. I en periode var hun også skolens eneste elev. De hvite barna ble holdt hjemme i protest mot hennes tilstedeværelse.

Coles sier at Rubys liv var fullt av tegn på at det kom til å gå dårlig med henne. Foreldrene var arbeidsledige og analfabeter. Familien hadde nylig flyttet til New Orleans og hadde derfor også et svakt sosialt nettverk. I tillegg var han sikker på at de påkjenningene Ruby ble utsatt for på skolen, kom til å skade henne ytterligere. Han ønsket å hjelpe og inviterte henne til sitt kontor. Da hun kom, framsto hun ikke slik han hadde forventet. Coles sier at hun virket både velbalansert, sunn og frisk. Heller ikke senere viste hun noen av de tegnene på skade han mente at hun skulle ha hatt. Han ble nysgjerrig på hva dette kunne komme av, og de to fortsatte å møtes. Coles sier at jo bedre kjent han ble med Ruby, desto mer overrasket ble han. Ikke noe av det hun sa og gjorde, stemte med de faglige antakelsene hans. Blant annet ga hun uttrykk for at hun syntes synd på de som trakasserte henne. Da Coles prøvde å overbevise henne om at hun nok egentlig var både sint, bitter og redd, svarte Ruby med å fortelle at hun ba for dem hver kveld. Da Coles spurte hvorfor hun gjorde det, fortalte hun at familien gikk i kirken hver søndag. Der hadde presten sagt at de skulle be for alle, også for dem som var slemme mot dem. Det hadde hun bestemt seg for å gjøre.

Coles sier at han spurte seg om Ruby egentlig forsto noe av det hun sa, eller om hun bare gjentok ting voksne hadde lært henne. Han kom fram til at det å finne svar på spørsmålet, ikke var så viktig. For det første ville det innebære å stille seg tvilende til Rubys motiver. Det ville også innebære en nedvurdering av den innsatsen hun faktisk gjorde. Coles sier at han gjennom samtalene med Ruby etter hvert innså at det ikke var de antakelsene han hadde om det hun gjorde, men det Ruby faktisk gjorde, han måtte rette oppmerksomheten mot. Coles sier at da han sluttet å lete etter tegn på risiko og skade hos henne, og heller begynte å rette oppmerksomheten mot det hun sa og gjorde, oppdaget han at han forholdt seg til henne på en ny måte. Han så henne ikke lenger bare som et utsatt og sårbart barn, men også som et menneske som var i stand til å stå oppreist, både for seg selv og andre.

Da Ruby var ti år, spurte Coles henne hvorfor hun hadde valgt å handle slik hun gjorde. Han sier at hun svarte ham på en måte som ga klart inntrykk av at hun så på seg selv som utvalgt, og at hun hadde tenkt på at det hun gjorde, hadde konsekvenser for flere enn henne. Hun sa at hun hadde visst at samtidig som hun bare var en vanlig Ruby, en Ruby som prøvde å gå på skolen og gjøre lekser, og som hele tiden hadde dårlig samvittighet fordi hun ikke hjalp moren mer med småsøsknene, var hun også den Ruby som måtte gjøre det, som måtte gå til skolen og bli der, uansett hva som hendte.

Coles (1986) sier at hans intensjon med å fortelle om Ruby ikke er å idyllisere eller bagatellisere barns vanskelige liv. Selv om det gikk bra med henne, hadde han mange andre barn til behandling som det etter hvert gikk veldig dårlig med. Det Coles ønsker å få fram, er at det for både Ruby og flere av de andre barna så ut til å fungere som en motvekt til alt det vonde og vanskelige de ellers måtte forholde seg til, at de var i stand til å se på seg selv som ressurssterke mennesker som kunne bety noe positivt for andre. Coles sier at han tror at dette ga barna en selvrespekt som gjorde at de, til tross for alle vanskelighetene, ble i stand til å leve mer verdige liv. Han hevder at den beste måten vi kan møte vanskeligstilte barn på, er ved å anerkjenne og vise respekt for deres måter å overleve på.

Gjennom sin fortelling om Ruby bidrar Coles med et perspektiv som kan gjøre det mulig å forstå den vegringen Emre og Hakan viste mot å

være med å snekre krakker som er verdighetsprosjekt. Det samme er tilfellet med Christoffer, som sa at det eneste han kunne skrive om familien sin, var et spørsmålstegn, og for Kaj, som sa at han ville ha blitt inne hos den syke moren helt til hun var frisk.

I fortellingene sine om samtaler han har hatt med barn som er i ekstremt vanskelige livssituasjoner, beskriver Coles hvordan flere av barna også selv reflekterte over at måten de levde på, hadde fått dem til å se på tilværelsen med et annet blikk enn det andre barn gjør. Blant annet sa de at det vanskelige livet hadde lært dem å bli mer følsomme og vare overfor andre menneskers behov.

For profesjonelle som skal styrke utsatte barns livsmot eller framtidshåp, vil det være viktig å anerkjenne den formen for moralske egenskaper Coles beskriver. Samtidig er dette et perspektiv den risikobaserte tilnærmingen synes å mangle språk for. Brenda McConnell Gladstone og hennes kollegaer (Gladstone et al., 2006) peker på hvordan det at barn gir omsorg til sine syke foreldre, nesten utelukkende blir sett på som en risikofaktor. Selv om det i noe forskning er anerkjent at det kan ha en positiv effekt, er det i det store og hele beskrevet som en patologisk tilstand. Bente Storm Mowatt Haugland (2006) peker på at den blir sett på som så problematisk at den er gitt en egen betegnelse: parentifisering.

På samme måte som Coles har heller ikke jeg som intensjon å idyllisere det vanskelige livet barn i samtalegruppene fortalte at de måtte forholde seg til. Det kan godt være at flere av barna brukte mer tid og krefter på å ta seg av eller bekymre seg for foreldrene enn det som var bra for dem. Det kan også hende at det var barn som på sikt profitterte på å bli overtalt til å være med på aktiviteter de ikke ønsket å være med på. Ut fra det Coles forteller at han lærte av møtene med Ruby og andre barn, kan det likevel være grunn til å hevde at det ikke bør være det første perspektivet profesjonelle møter barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre med. Gjennom å anerkjenne barna for deres verdighetsprosjekt og samtidig sørge for at de får avlastning og hjelp, kan profesjonsutøvere bidra til å skape en form for verdighet i situasjonen som jeg tror vil gjøre praksisen mer menneskelig. Det kan være grunn til å tenke over om det å gi omsorg til sine syke foreldre, sett fra et barns perspektiv, like gjerne som et tegn

på skjevutvikling kan bli forstått som uttrykk for en aktiv søken etter tilhørighet og fellesskap.

Samtidig er det viktig ikke å glemme at barn også på en mye mer gjennomgripende måte er avhengig av voksnes omsorg enn vice versa. Østrem (2012, s. 171) understreker betydningen av å huske på at det at et barn framstår som aktivt og omsorgsfullt, ikke må få oss til å se bort fra at det kan finnes situasjoner der det er nødvendig å erkjenne at det er den voksne som bør være det handlende subjektet, der barnet først og fremst bør være den som tar imot. Hun sier at anerkjennelse av barnet som subjekt også må omfatte barnets fundamentale behov for tillitsfullt å kunne gi seg hen til noen som bryr seg om ham eller henne.

## Et beskyttelsesperspektiv

Samtidig som det er godt dokumentert at barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre statistisk tilhører en risikogruppe, finnes det også forskning som viser at det er mange det går bra med. De utvikler seg tilfredsstillende og lever etter hvert gode voksenliv (Gladstone et al., 2006; Lindgaard, 2015; Ytterhus, 2012). Dette betyr ikke at de ikke er preget av den vanskelige oppveksten sin, men at de greier seg brukbart i de fleste sosiale situasjoner (Borge, 2018).

Tradisjonelt har fagfolk vist liten interesse for barn som lever med store påkjenninger, men som likevel utvikler seg tilfredsstillende. Dette har gjort at de har gått glipp av kunnskap om hva det har vært i disse barnas liv som har gjort at det har gått såpass bra. De siste tiår har det imidlertid oppstått en økt interesse for å tilegne seg slik kunnskap (Borge, 2018; Luthar & Cicchetti, 2000; Waaktaar & Christie, 2000). Nært knyttet til den risikoorienterte forskningen finnes det derfor en annen forskningstradisjon som gjerne blir kalt resiliensforskningen. Utgangspunktet for denne har vært et ønske om å forstå hvorfor mange barn greier seg bra, til tross for at de vokser opp under forhold som påfører dem store belastninger. En viktig motivasjon har vært å kunne bruke kunnskap om hvilke faktorer det er som har virket beskyttende på disse barna, til å utvikle intervensjoner overfor barn som er eksponert for samme type risiko, men som ikke ser ut til å greie seg like godt (Gladstone et al., 2006;

Luthar & Cicchetti, 2000; Reupert & Maybery, 2010; Trondsen, 2014; van Doesum, 2015; Waaktaar & Christie, 2000, s. 18).

I resiliensforskningen skilles det mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer. Risikofaktorer er faktorer i barnets personlighet, familie eller større kontekst som representerer en trussel mot at barnet skal utvikle seg tilfredsstillende og ha det bra. Beskyttende faktorer er kjennetegn ved barnet, familien eller den bredere konteksten som kan redusere den negative påvirkningen av risikofaktorene (Borge, 2018). Et viktig poeng er at resiliens ikke skal forstås som en fiksert egenskap ved barnet, men som et resultat av samspillet mellom en rekke ulike faktorer (Backett-Milburn et al., 2008).

I manualene til Mestringsgrupper og SMIL står det at de risikofaktorene deltakelse i samtalegruppene særlig er ment å redusere, er barnas følelser av skyld og skam, tendensen til å ta på seg for stort ansvar for de syke foreldrene og tendensen til å nedtone sine egne følelser og behov. Faktorer som skal virke beskyttende, er økt kunnskap om psykisk sykdom og rusavhengighet, økt positiv selvfølelse, kjennskap til egne følelser, behov og rettigheter, en god relasjon til en eller begge foreldrene, tilgang til støttepersoner i og utenom familien, aktiv deltakelse i skole og sosiale aktiviteter utenfor hjemmet samt kompetanse til å håndtere vanskelige situasjoner (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011; Voksne for Barn, 2008).

I manualen til Mestringsgrupper står det også at barn som særlig vil ha glede av å delta i gruppene, er de som har utilstrekkelig evne til å uttrykke følelser, be om hjelp og støtte, sette grenser for andre barn eller voksne og takle (negative) reaksjoner fra omgivelsene, og de som har skyld- eller skamfølelse, overdreven ansvarsfølelse eller et negativt selvbilde (Voksne for Barn, 2008).

Styrken ved resiliensforskningen er at den gir mulighet for en mer kompleks forståelse av livssituasjonen til utsatte barn. Barna blir ikke betraktet som passive ofre dømt til å leve under forhold de ikke selv har valgt, men som individer i besittelse av evner til å håndtere vanskelighetene og gjennom dette vokse og utvikle seg. På denne måten kan perspektivet ha betydning for hvordan barna blir lyttet til og forstått. Troen på barnas potensial kan føre til at profesjonelle fortolker det de formidler, på

en mindre deterministisk eller fatalistisk måte enn det jeg har pekt på at en risikobasert tilnærming lett kan føre til.

Når det gjelder barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, vil god omsorgskapasitet hos den friske forelderen og ressurser i barnas nærmiljø være faktorer som kan virke beskyttende. På samme måte vil økonomiske problemer, sosial isolasjon og et konfliktfylt familieliv være faktorer som kan øke risikoen for skjevutvikling. Dette betyr at det er viktig at profesjonelle som skal hjelpe barna, kjenner til både hva slags hverdagsliv de lever, og hvilke muligheter som finnes for å sikre en tilfredsstillende omsorgssituasjon.

Ut fra det barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, fortalte at de hadde erfart, ga de inntrykk av å leve et dagligliv som var preget av en rekke risikofaktorer.

En gutt hadde en far med psykiske vansker og alkoholproblemer. På grunn av farens vansker var foreldrene skilt. Gutten bodde hos moren, men hadde jevnlig samvær med faren. Faren hadde lovet ikke å drikke når gutten var hos ham. Til meg sa gruppelederne at de trodde at faren holdt dette løftet. Samtidig trodde de at gutten opplevde ham som veldig passiv og tung.

Ei jente hadde skilte foreldre. Faren var etablert i et nytt forhold. Jenta hadde inntil nylig bodd sammen med moren, som var mye plaget av angst og depresjon. I perioder brukte hun også narkotika. På grunn av morens manglende omsorgsevne ble det bestemt at jenta skulle flytte til faren. Jenta var ikke sikker på om hun ville det. Hun sa at hun kom til å savne moren. Ei annen jente bodde sammen med tre søsken, mor og stefar. Hun hadde en far som drakk mye, og det var høyt konfliktnivå mellom foreldrene. Jenta ble stadig trukket inn i disse konfliktene.

Det disse barna synes å ha felles, er at det er omgivelsene de lever i, og ikke barna selv, som representerer en risiko. Det samme så ut til å være tilfellet for de andre barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert. Som jeg tidligere har redegjort for, kom de fleste fra familier der problemene var sammensatte og store og hadde vart over lang tid. Sett i lys av dette er det tankevekkende å legge merke til at det manualene til Mestringsgrupper og SMIL nevner som risikofaktorer, og det som er nevnt som beskyttende faktorer, stort sett er egenskaper ved barna.

Den verdenen der de lever dagliglivet sitt, og der også foreldrenes psykiske sykdommer og rusproblemer utspiller seg, er bare så vidt nevnt. For eksempel er verken det å føle seg sviktet av foreldrene, det å bli forsømt og vanskjøttet eller det å leve med vold og store foreldrekonflikter nevnt som risikofaktorer.

De amerikanske forskerne Suniya Luthar og Dante Cicchetti (2000) peker på at selv om forskere har begrepsfestet resiliens som en dynamisk prosess, ser det ut til å være en tendens til at begrepet i praktiske intervensjoner lett blir redusert til egenskaper som kan knyttes direkte til barnet. Den norske forskeren Anne Jansen (2013, s. 125) peker på det samme. Hun sier at selv om utviklingen har gått i retning av at resiliens rent teoretisk blir forstått som en dynamisk prosess, er det en tendens til at begrepet i stor grad blir knyttet til egenskaper ved det enkelte barnet i praktiske intervensjoner. Hun hevder også at feltet er preget av enkle, kausale forklaringer.

For barna i samtalegruppene jeg har observert, framstår dette som en svært brutal forståelse. Det er vanskelig å forsvare at det er de fysiske reaksjonene Aksel beskriver at han får når han er sammen med moren, og ikke morens grenseløse atferd, som blir sett på som det som bør endres. Det samme gjelder for Kalle. Det er vanskelig å forstå at hans opplevelse av håpløshet og mangel på framtidstro først og fremst skal forstås som en egenskap knyttet til ham som person, og ikke til det faren gjør mot ham. Det kan være grunn til å tenke over om manualene til Mestringsgrupper og SMIL kan være forankret i en teoretisk forståelse som bidrar til å dekke over at det er livet i familien, og ikke barna selv, som er det primære problemet.

I den forbindelse er det verdt å merke seg det de norske psykologene Waaktaar, Torgersen og Christie (2007) sier om at det i intervensjoner som er basert på kunnskap fra resiliensforskningen, ikke er tilstrekkelig å styrke eller fremme beskyttelsesfaktorene. Det er også nødvendig å fjerne eller redusere det som utgjør risikoen. De sier at dersom det ligger en planke på bakken, vil gresset under den raskt bli gult og visne. Det er bare hvis planken blir fjernet, at gresset igjen kan gro.

Anne Jansen (2013) sier at det å forstå resiliens som personlige egenskaper knyttet til hvert enkelt barn, gjør det enkelt å beskrive fenomenet.

Men fordi det bidrar til å tilsløre de meningssammenhengene risikoen opptrer i, vil det samtidig begrense vår forståelse av hva det dreier seg om.

## Et mestringsperspektiv

Den teoretiske forståelsen synes også å være forankret i et mestringsperspektiv. Ut fra det som står beskrevet i manualene til Mestringsgrupper og SMIL, er et av målene med arbeidet i samtalegruppene å forsterke barnas beskyttende faktorer ved å gi dem kunnskap, opplevelser av mestring og opplæring i spesifikke ferdigheter. I manualen til Mestringsgrupper står det: «Gjennom målrettet kunnskapsøkning hos barnet og opplæring av spesifikke ferdigheter forsterkes beskyttende faktorer» (Voksne for Barn, 2008, s. 5).

Det står også at noen av delmålene er å lære barna ferdigheter for å takle (negative) reaksjoner fra omgivelsene, å lære ferdigheter for å bruke nettverket og eventuelt få et større nettverk, å bli bevisst om sitt sosiale nettverk og støttepersoner, å lære å være selvstendig, å lære å kjenne igjen sine egne følelser og sette ord på dem samt å lære å takle følelser av skam, skyld, sinne.

I manualen til SMIL står det at en av målsettingene med arbeidet er å gjøre barna bevisste på sine egne ressurser. I guidens andre del er det beskrevet forskjellige typer aktiviteter som kan stimulere til positive mestringsopplevelser. For eksempel blir det anbefalt å bruke to gruppesamlinger på klatring i klatrevegg. I manualen er dette beskrevet som en aktivitet som kan bidra til å bevisstgjøre barna på hvilke ressurser de har, i tillegg til at den skal sette fokus på trygghet, tillit og det å kunne stole på seg selv og andre (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 21). Tema for den nest siste gruppesamlingen skal være mening, håp og framtid. Også dette temaet er ment å skulle hjelpe barna til å bli bevisste på sine egne ressurser. I tillegg skal det hjelpe dem å se at de har muligheter til å gjøre sine egne valg i det livet de har foran seg (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 30).

Forståelsen av at det er viktig å bevisstgjøre barna at de har ressurser de kan bruke til å skape et bedre liv for seg selv, blir også formidlet i brosjyrer som henvender seg direkte til barn. I brosjyren «Mor/far er syk»,

utgitt av Helsedirektoratet med tanke på barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre, står det:

> Husk at: Du har lov til å ha det bra. Du har lov til å være sint på mor/far. Det er vanlig å bli både redd, sint og lei seg. Det er ikke din skyld. Det er ikke ditt ansvar å hjelpe mor eller far å bli frisk. Du er ikke den eneste. (Helsedirektoratet, 2010b)

Brosjyren Vestre Viken helseforetak (2012) bruker til å informere barn om samtaletilbudet «Du er ikke den eneste», blir avsluttet på liknende måte:

> Husk at: Du er ikke den eneste. Det fins mange andre barn og ungdom som er i lignende situasjon som deg. Det er ikke din skyld at noen i din familie har psykiske problemer eller rusproblemer. Du har rett til å ha det bra selv om andre har det vanskelig. Du har rett til å sette grenser for deg selv.

Individets autonomi er en overordnet verdi i den vestlige delen av verden. Mennesket skal bare adlyde de etiske lovene det gir seg selv, og som det er opphav til som et fornuftsvesen. Den norske filosofiprofessoren Arne Johan Vetlesen (2004) sier at siden Kant formulerte sitt begrep om autonomi på 1700-tallet, har hans tanker om selvstyre blitt fortolket i en stadig mer individualistisk retning.

Ifølge Vetlesen (2004) er det i dag en utbredt forestilling i vårt samfunn at det individet framfor alt ønsker, er frihet i betydningen selvrealisering. For det moderne mennesket gjelder det derfor først og fremst at det har ansvar for seg selv. Ansvaret for andre blir forstått å være sekundært. Vetlesen sier at det blir sett på som et slags moralsk overskuddsfenomen for dem som måtte føle seg kapable til det. Det er individets eget perspektiv, innenfraperspektivet, som er det sentrale.

Kari Martinsen (2009) hevder at vi lever i en tid der verden og menneskelivet først og fremst blir sett på som materialer for menneskets egen skapelse. Hun sier at vi ligger under for en tanke om at det livet vi lever, er vårt eget verk, et resultat av vår egen innsats og et produkt av vår egen vilje, tanke og fantasi. Det er menneskets vilje, intensjon og bevissthet som er siste forklaringsinstans, ikke de metafysiske forklaringene.

Når alt blir forstått som råstoff for menneskets skapelse, blir mennesket også selv ansvarlig for sin framtid. Enhver anses først og fremst å ha seg selv å takke. Den danske sosiologen Kaspar Villadsen (2004) hevder at innenfor sosialt arbeid har en konsekvens av denne tenkemåten blitt at oppmerksomheten i dag først og fremst er rettet mot de kompetanser enkeltindividet må være i besittelse av for å kunne delta i samfunnsfellesskapet. De hjelpesøkende blir ikke lenger møtt som sårbare og lidende mennesker, men som kompetente kunder og brukere som skal styrkes og myndiggjøres ved hjelp av kunnskap og opplysning. Oppmerksomheten er ikke lenger på de strukturelle betingelsene, men på klientens individualitet. Det er ved å styrke og bygge den enkeltes mestringskompetanse at de sosiale problemene skal løses. Å realisere seg selv er et ufravikelig krav, noe man skylder både seg selv og samfunnet.

I samtalegruppene jeg har observert, ble det organisert en rekke forskjellige typer aktiviteter som nettopp ga inntrykk av å ha til hensikt å styrke barnas sosiale ferdigheter og evne til mestring. Jeg har tidligere beskrevet aktiviteter der formålet var å gi barna kunnskap om sammenhengen mellom følelser og hendelser og å lære dem om psykiske sykdommer og konsekvensene av disse.

Et annet tema det ble brukt mye tid på, var å lære barna hvordan det er lurt å oppføre seg hvis man blir ertet. Barna ble oppfordret til ikke å begynne å gråte, bli sinte eller prøve å ta igjen. I stedet skulle de med rolig stemme be den som ertet om å la være, late som ingen ting eller gå sin vei. Hvis den som ertet, ikke sluttet, skulle barnet be en voksen om hjelp. I flere av gruppene spilte barna og gruppelederne rollespill der de trente på disse ferdighetene.

En annen aktivitet som ble brukt i noen av gruppene, var at barna fikk beskjed om å tegne et sosiogram – eller nettverkskart. Formålet var å gjøre dem bevisste på hvilke personer de hadde i sitt sosiale nettverk, og å oppmuntre dem til å henvende seg til disse personene når de trengte trøst, støtte og hjelp.

I en gruppe fikk barna et stort ark hver. Gruppelederne sa at de skulle skrive sitt eget navn midt på arket. Så skulle de tegne en runding rundt navnet. Ut fra rundingen skulle de så tegne streker med ulike lengder. Ved enden av hver strek skulle de skrive et navn. Gruppelederen sa at

personer barna hadde et nært forhold til, skulle ha navnet sitt ved enden av en kort strek. Personer de ikke hadde så nært forhold til, skulle ha navnet sitt ved enden av en lengre strek. Barna skrev ned navn på både nålevende personer og personer som var døde. Det var foreldre, besteforeldre, søsken og venner. Noen skrev også opp fantasivenner og kjæledyr. Ei jente skrev navnet til stefaren så langt ut på arket som det var mulig å komme. En gutt skrev navnet til faren, som han ikke hadde sett på flere år, tett inntil sirkelen. Moren, som han bodde sammen med, skrev han ikke opp. En annen gutt skrev navnet til faren veldig langt ut. Da alle var ferdig med sosiogrammet og hadde vist det til gruppelederne, sa de at barna skulle legge arkene i eskene der de skulle samle alt de laget i gruppen. Etter at gruppesamlingene var slutt, og barna hadde fått eskene med hjem, kunne de finne fram sosiogrammet når de trengte det. Gruppelederne sa at en fin måte å få det bedre på er å snakke med noen man liker. For å få ideer til hvem de kunne snakke med, kunne det være lurt av barna å se på sosiogrammet.

Aktiviteten ble gjennomført på omtrent samme måte også i andre grupper. I en gruppe oppfattet barna det som en konkurranse i å skrive flest mulig navn. De skrev ned alle de kom på, og de var veldig imponert over at en gutt hadde skrevet navnet på tretti personer. I en annen gruppe oppfattet barna at lengden på strekene hadde sammenheng med hvor langt unna dem personene bodde. Bestemødrene og tantene i et annet land fikk navnene sine helt ytterst på arket, mens jeg, som tidligere hadde fortalt at jeg ikke bodde så langt unna, fikk navnet mitt nesten inntil sirkelen. Ei jente skrev ingen navn. Ved enden av strekene skrev hun forskjellige kategorier, som lærere, venner, tanter. Alle strekene var like lange. Hun hentet tusjer og tegnet fine border rundt det hun hadde skrevet. Gruppelederne oppfordret henne til å skrive noen navn ved siden av kategoriene. Hun brukte lang tid på å tegne border, men det ble ingen navn.

I noen grupper hadde de også en lek hvor hensikten var å lære barna å stole på andre mennesker. To og to barn gikk sammen. Det ene barnet fikk bind for øynene. Så skulle de gå inn i et rom der gruppelederne hadde satt ut forskjellige hindringer. Det barnet som hadde bind for øynene, skulle la seg føre rundt av barnet som ikke hadde bind for øynene. I noen

grupper fikk barna i hjemmeoppgave å gjøre noe hyggelig sammen med en venn. Det var det nesten ingen som fikk til.

Nicole Hennum (2016) sier at i vårt samfunn blir det sett på som ønskelig at det liberale subjektet – i betydningen ansvarlig, rasjonelt, selvstyrt og selvdisiplinert – formes så tidlig som mulig. Et barnesentret samfunn skal kunne gi hvert enkelt barn mulighet til å velge et sunt og godt liv for seg selv. I antologien *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* redigert av den norske barneforskeren Anne Trine Kjørholt (2010a), peker flere av forfatterne på hvordan denne tenkemåten i dag er med på å prege en rekke av velferdstjenestene rettet mot barn. De argumenterer for at synet på barns rett til å være seg selv og til å kunne gjøre frie valg har ført til en form for ekstrem individualisme der barn mer eller mindre blir overlatt til seg selv. Blant annet beskriver Kjørholt (2010b, s. 162) hvordan tenkningen kommer til uttrykk i måten barnehagene er utformet på. Hun sier at barnehager tradisjonelt har hatt familien og hjemmet som modell. De har vært preget av små rom, hjemmekoselig innredning, faste og stabile barnegrupper og tette, omsorgsfulle relasjoner. Nyere barnehagebygg har basaren som modell. I stedet for nærhet og trygghet legges det vekt på fleksibilitet og valgmuligheter. Forskjellige rom skal gi mulighet for forskjellige typer aktiviteter. Barna blir møtt som forbrukere med rett til selv å velge de aktivitetene de ønsker å holde på med, på samme måte som kunder velger varer på et marked. Samtidig legges det vekt på at barnehagen er en læringsarena der barna skal trenes til å ta ansvar for sine valg.

Når det er evnen til rasjonell tekning, selvstendighet og uavhengighet som blir sett på som menneskets grunnleggende kjennetegn, kan det være en fare for at det legges føringer for en praksis der det livet barn lever, ikke bare er, men også bør være resultat av barnas egen innsats og vilje. Vetlesen (2004) sier at når individet på denne måten blir holdt ansvarlig for sine valg, utsettes ikke vedkommende bare for en stor tvang om å velge, men også for en tvang om å velge rett. Han sier at dette kan få stor betydning for hva den enkelte forlanger av seg selv i form av å gjøre valg som vitner om mestring og vellykkethet, hvilke behov vedkommende prioriterer, og hvilke han eller hun avviser, nedvurderer eller fortrenger.

I artikkelen «Fleksibilitet og virksomme faktorer i manualbaserte forebyggingsgrupper» beskriver Tormod Rimehaug og Jorun Mari Børstad følgende situasjon:

> Ambulansesjåføren gjorde klar en båre til mor, som lå med bandasjert underarm på sofaen og hadde samtykket til psykiatrisk innleggelse. Sykepleieren gikk ut på kjøkkenet fordi han hadde sett en gutt i 12-årsalderen der da de kom. «Hvordan har du det nå?» spurte han gutten. «Det er greit nå når jeg vet at hun får hjelp. Jeg har gått i gruppe, så jeg vet at det ikke er min skyld at hun er blitt dårlig igjen». (Rimehaug & Børstad, 2015, s. 279)

Ifølge Rimehaug og Børstad er deres poeng med fortellingen å formidle hvor viktig det er at profesjonsutøvere har gode rutiner å følge når de kommer i kontakt med barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. De sier at det sto i sykepleierens prosedyremanual at han skulle snakke med eventuelle barn. På denne måten handlet han helt rett. Han så gutten og gikk ut på kjøkkenet for å snakke med ham.

Det som særlig berører meg i den lille fortellingen, er imidlertid ikke det sykepleieren gjorde, men det gutten svarte. Ut fra det som er beskrevet i manualene til Mestringsgrupper og SMIL, framstår han umiddelbart som et barn som mestrer en vanskelig livssituasjon på en forbilledlig måte. Basert på kunnskapen han har tilegnet seg i samtalegruppen, foretar han en informert og rasjonell vurdering av både sin egen og morens situasjon. I utgangspunktet behøver det ikke å være noe galt i dette. Det kan godt være at gutten følte seg trygg på at morens selvmordsforsøk ikke var hans skyld. Det kan også være at han følte lettelse over at hun fikk hjelp. Det er heller ikke utenkelig at han syntes det var godt at ambulansesjåføren kom ut på kjøkkenet og snakket med ham.

For meg framstår han imidlertid ikke først og fremst som en selvstendig og mestrende aktør, men som et sårbart og ensomt barn som synes å være fullstendig overlatt til seg selv og sin egen fornuft. Det som får meg til å stoppe opp når jeg leser fortellingen, er ikke guttens veloverveide formuleringer, men alt det som *ikke* blir sagt mellom de to som står sammen på kjøkkenet. Hva med de aspektene ved et selvmordsforsøk vi ikke kan gi mening til på en rasjonell måte? Hva med de følelsene som vekkes i et

barn når barnets nærmeste omsorgsgiver bevisst prøver å forlate det for godt?

I en av gruppene jeg har observert, deltok det en gutt som het Per. Han var ofte veldig urolig, og han syntes å ha vanskeligheter med å engasjere seg i aktivitetene gruppelederne la til rette for. Han kom også lett i konflikt med andre barn. Gruppelederne fortale meg at moren hans var veldig spesiell. Hun var opptatt av at ting måtte gjøres på helt bestemte måter. Hvis Per ikke gjorde det slik hun ville, ble hun fryktelig sint. Gruppelederne sa at den vanskelige væremåten hennes var et resultat av ting hun hadde opplevd som barn. De hadde brukt mye tid på å forklare Per at det at moren oppførte seg så urimelig, ikke hadde noe med ham å gjøre. Til meg sa de at de var glad for at han endelig så ut til å ha forstått det. Samtidig fortalte de at han fungerte veldig dårlig på skolen. Han greide ikke å være sammen med de andre barna, og han måtte ofte sitte for seg selv i et eget rom.

## En form for mistanke som verken synes å være lydhør eller begrunnet

Gjennom en mistenksom lesning av det teoretiske grunnlaget i manualene til Mestringsgrupper og SMIL har jeg fått en forståelse av at den praksisen manualene beskriver, først og fremst er tenkt som et forebyggende hjelpetiltak. Samtidig synes det primære fokuset ikke å være å endre barnas nåværende livssituasjon, men å sørge for at belastningene knyttet til denne, ikke får konsekvenser for dem på sikt. Manualene synes også å være forankret i en forståelse av at den primære årsaken til at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre selv får problemer, er faktorer som hefter ved dem som individer, og at dette er faktorer det går an å ha objektiv kunnskap om. Gruppeledernes primære oppgave synes å være å identifisere og endre disse faktorene. På denne måten kan det se ut til at den teoretiske forståelsen er forankret i tenkemåter som legger føringer for en praksis der gruppelederne skal møte barna med et mistenksomt blikk. Dette er en annen form for mistanke enn den Ricoeur snakker om. Den skal ikke rettes mot de meningssammenhengene barna gjør sine erfaringer innenfor, men mot barnas egne tanker og følelser.

## En mistanke som blir drevet for langt

I sitt essay «Kritikk av mistankens hermeneutikk» sier Skjervheim (2002) at i det øyeblikket vi glemmer at det å fortolke er å føre en dialog, er mistanken drevet for langt. Dersom vi kun betrakter det et annet menneske sier og gjør, som reflekser av psykologiske mekanismer, har vi ødelagt enhver forutsetning for en likeverdig relasjon. Skjervheim sier at vi særlig har lett for å objektivere andre på denne måten i situasjoner der vi oppfatter det personen sier, som urimelig eller uforståelig, og der vi ikke greier å ta det ordentlig på alvor. I stedet velger vi å gjøre ham eller henne til et faktum i vår verden. Samtidig hevder han at det motsatte også vil være tilfellet: Dersom vi på forhånd objektiverer den andre, er det ikke lett å ta det han eller hun sier, på alvor. Er mennesket først redusert til et ferdig faktum, er det vanskelig å komme tilbake til et deltakende forhold.

Skjervheim beskriver denne måten å forholde seg til andre mennesker på som å innta en angrepsholdning. Gjennom å gjøre den andre forutsigbar og kontrollerbar går vi til angrep på hans eller hennes frihet til å gjøre sine egne vurderinger og til ha sin egen selvforståelse. Fordi vi hevder å forstå den andre bedre enn han eller hun forstår seg selv, framstår personen som determinert, som en som følger ubrytelige lover. Skjervheim sier at da har vi samtidig sagt at den andre er verken mer eller mindre enn det vi har sagt. Personen er redusert til en abstrakt skikkelse og er fratatt sin status som subjekt. Dette gir ikke noe grunnlag for solidaritet, ingen følelse av noe felles.

Den britisk-australske filosofen Sara Ahmed (2000) kaller denne formen for objektivering for en «fetisjering av den fremmede». Hun sier at vi mennesker aldri utelukkende forholder oss til hverandre som enkeltindivider, men alltid også som tilhørende en kategori. Når vi møter en annen, prøver vi alltid å få tak i hvem han eller hun er ved å lete etter bestemte forhåndsdefinerte kjennetegn på personens kropp. På bakgrunn av disse tegnene kategoriserer vi så den andre som enten fremmed eller kjent. Dette betyr at selv om det er første gang vi er stilt overfor et annet menneske, vil vi, allerede før vedkommende har ytret noe om seg selv, ha dannet oss en oppfatning av hvem han eller hun er. Ahmed sier at det som særlig gjør «fetisjeringen» problematisk, er at når vi mener å vite hvem den andre er, ser vi bare de tegnene vi allerede kjenner, og ser

bort fra de materielle og sosiale forhold som har skapt livsbetingelsene til personen. Vi forholder oss kun til vedkommende som en abstrakt og generell figur.

Ut fra det som kom fram i arbeidet med forskningsprosjektet, kan det være grunn til å spørre om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre utgjør en gruppe som er spesielt utsatt for den formen for objektivering Skjervheim og Ahmed beskriver. Det kan se ut til at det å tre fram som barnet til en som er psykisk syk eller ruser seg, innebærer å tre inn i et ferdig etablert nettverk av mening der man allerede er definert og tildelt bestemte egenskaper.

I en av samtalegruppene jeg har observert, introduserte gruppelederne barna for en bamse som het Theodor. De fortalte at han var en gutt som bodde sammen med moren sin, som var deprimert. Theodor var flink på skolen og hadde mange venner. På fritiden likte han å spille fotball og sykle. Hver gruppesamling startet med at gruppelederne fortalte barna noe fra livet til Theodor. En gang fortalte de at han hadde skåret mål i en fotballkamp. Han hadde vært veldig stolt og hadde gledet seg til å komme hjem og fortelle om det til moren. Da han kom hjem, oppdaget han imidlertid at hun lå i sengen og var lei seg. Theodor ville ikke forstyrre og gikk stille opp på rommet. Han fortalte aldri moren om målet han hadde skåret. En annen gang fortalte gruppelederne at moren hadde lovet å ta Theodor med til en fornøyelsespark. Han hadde gledet seg lenge. Da dagen kom, sa hun at turen likevel ikke ble noe av. Hun var lei seg og sliten og orket ikke å gå ut. Theodor ble veldig skuffet, men han ville ikke at moren skulle se det. Han visste at det var sykdommen som fikk henne til å avlyse turen, og han ville ikke gjøre situasjonen verre for henne enn den var.

Barna så ut til å like Theodor. Hvis han ikke satt på plassen sin ved bordet når de kom, etterlyste de ham. Når de skulle fortelle hverandre om det beste og det verste som hadde hendt siden sist, ba de ofte om at Theodor skulle fortelle først. Når barna fortalte, var fortellingene deres svært like Theodor sine. Da jeg snakket med dem i etterkant av den siste gruppesamlingen, spurte jeg barna om de visste hvorfor Theodor hadde vært med. Noen av dem svarte: «Det er fordi han kan hjelpe oss til å se hvordan vi tenker.» I samtaler med meg sa gruppelederne at de brukte

Theodor bevisst, som et pedagogisk verktøy. Blant annet skulle han hjelpe barna til å forstå at de ikke var alene om erfaringene sine, at det var andre som hadde det på samme måte som dem.

Det kan godt hende at det har vært barn i gruppen som har gjenkjent noe fra sitt eget liv i Theodor sitt. Det kan imidlertid også være grunn til å tenke over om bruken av Theodor kan ha bidratt til noe av den formen for «fetisjering» som Ahmed redegjør for. Gjennom det gruppelederne fortalte fra livet til Theodor, sendte de tydelige signaler til barna om hva de mente det betyr å være barnet til en som er psykisk syk. Det er verdt å legge merke til at Theodor aldri var sint. Det er også verdt å legge merke til hvor fint han greide seg, og hvor rolig og pent morens sykdom utspilte seg. Theodors verden ga inntrykk av at den hadde lite til felles med den kaotiske verdenen mange av barna i gruppene fortalte at de måtte forholde seg til.

## En fare for mistillit

Kari Martinsen (2000) sier at det å møte et annet menneske med en innstilling om at vi vet hvilke egenskaper vedkommende er bærer av, allerede før vi har snakket med ham eller henne, innebærer å møte personen med mistillit. Med mistillit mener hun at vi ikke tar imot den andre slik han eller hun våger seg fram.

Som jeg tidligere har forklart, ser Løgstrup (2008a) på tillit som et fenomen som er til stede i alle mellommenneskelig forhold. I både private og offentlige sammenhenger tar vi det for gitt at vi kan stole på hverandre. Vi tror aldri på forhånd at et annet menneske ikke snakker sant. Løgstrup sier at det ikke bare er sånn. Det må også være det. Uten denne uuttalte forutsetningen ville det ikke ha vært mulig å forholde seg til andre. Samtidig er ikke denne tilliten noe vi kan føre tilbake til oss selv. Den er ikke noe vi har skapt, men noe som bare er der, og som vi lever i, umerkelig og fortrolig. Den er en suveren livsytring. Vi lever i og av tillit. Det er først når tilliten er i ferd med å bli ødelagt, at vi forstår dens betydning (Martinsen, 2009, s. 101).

Det å vise tillit er ensbetydende med å utlevere seg. I alle mellommenneskelige relasjoner representerer tilliten derfor den første iboende

muligheten. Den norske sykepleieren og sosiologen Oddvar Førland (2013, s. 102) sier at ordet «tillit» består av stavelsene «til» og «lit». Ifølge Førland stammer «lit» fra norrønt og har betydninger som «å støtte eller lene seg til», «stole på», «tro fullt og fast», «ha tiltro til» og «trøste seg til». Vi kjenner det blant annet fra uttrykk som «å feste lit til» og «han er ikke til å lite på». Førland sier også at preposisjonen «til» hentyder til en utstrekning, relasjon og bevegelse mot noe eller noen. Tillit er et relasjons- og bevegelsesord. Det hentyder til at noen stoler på, støtter, lener, hviler seg til noe eller noen, og at det i dette skapes en bevegelse i retning til og mellom dem. Det er en bevegelse der man forventer å bli tatt imot. En tillitsfull relasjon er derfor en relasjon der begge deltar aktivt og gir noe av seg selv.

For barna i samtalegruppene jeg har observert, ville det vært meningsløst å fortelle gruppelederne om erfaringene sine hvis de ikke hadde hatt tillit til at gruppelederne ville prøve å forstå det de fortalte, på en måte de selv var fortrolige med. Dette gjaldt både når de fortalte om enkle, hverdagslige ting barn og voksne gjerne snakker sammen om, og når de fortalte om store og uhåndterbare problemer.

Når Christoffer tre ganger gjentar at det eneste han kan skrive om familien sin, er et stort spørsmålstegn, gjør han det trolig i tillit til at gruppelederne vil undre seg på hva han mener med det han sier, og at de vil stille noen oppfølgende spørsmål. Det samme kan være tilfellet når Emre og Hakan gir uttrykk for at de ikke vil være med på å lage krakker, og at de i alle fall ikke vil ha krakkene med hjem. De beveger seg mot gruppelederne med noe av det mest sårbare i livet sitt, i tillit til at gruppelederne også vil bevege seg mot dem.

I mange av situasjonene jeg har observert, kan det imidlertid se ut til at den primære intensjonen med å be barna om å fortelle fra sitt eget liv ikke har vært å bevege seg mot deres verden, men å identifisere uhensiktsmessige følelser og tenkemåter ved å la barna gjøre seg synlige for gruppeledernes faglige blikk.

I manualen til SMIL (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 6) står det at forskning viser at barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, har økt forekomst av emosjonelle vansker, søvn- og atferdsproblemer og kognitive utviklingsforstyrrelser. Det står

også at nedsatt selvfølelse, redusert tiltro til egne ressurser og sosial unnvikelse ofte er kjennetegn ved gruppen.

Martinsen (2000, s. 39) beskriver det faglige blikket som et «se etter»-blikk. Hun sier at det er et blikk som er innstilt på å observere utenfra, og som kun er rettet mot det typiske. Det er et blikk rettet mot emosjonelle vansker, søvn- og atferdsproblemer, kognitive utviklingsforstyrrelser, nedsatt selvfølelse, redusert tiltro til egne ressurser og sosial unnvikelse. På denne måten er det et blikk som er tilbaketrukket og tillukket for det særegne og unike i hvert enkelt barns liv. Martinsen sier at det er stor makt i den formen for tillukkethet som det faglige blikket representerer. Samtidig som den som blir sett, oppfordres til å gjøre seg synlig, blir han eller hun kun tatt imot som et objekt. Martinsen sier at dette er en smertefull måte å bli sett på. Det kan få den andre til å føle seg gjennomskuet og avkledt, angrepet og erobret.

## En fare for at barna krympes

Med henvisning til Løgstrup sier Eide (2007) at når vi griper noe med våre begreper, påpeker eller fastslår vi samtidig at det er en likhet mellom det vi setter ord på, og det ordet vi bruker. Dette fører til at oppmerksomheten vår rettes mot noen egenskaper framfor andre. Eide sier at dette er en form for innsnevring som er nødvendig for at en samtale skal bli meningsfull. Fra et moralsk ståsted kan den imidlertid være problematisk. Grunnen er at det er en grense for hva i et annet menneskes liv vi kan gripe og definere uten å risikere at personen blir redusert – eller skapt i vårt bilde. Eide sier at dette ikke betyr at vi skal slutte å bruke begrepene, men at vi må kjenne begrepenes grenser. Dersom vi bruker dem til å ta styring over et annet menneskes karakterutvikling og gjør den andres personlighet til noe vi kan gripe og forme, har vi gått for langt. Vi har trådt over grensen til urørlighetssonen. Eide viser til at Løgstrup sier at barn er spesielt utsatt for denne formen for krenkelse. Han knytter det både til voksnes holdninger overfor barn, og til det at barn har vært i verden i kortere tid enn voksne og derfor ikke har den samme tyngden i sitt erfaringsgrunnlag.

Når det gjelder barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, peker den norske familieterapeuten Agnes Rabbe (2010) på hvordan de

mye brukte begrepene «barn av psykisk syke» og «barn av rusavhengige» nettopp er egnet til å skape inntrykk av at det hefter noe ved barna, at de i kraft av å ha de foreldrene de har, er utrustet med bestemte egenskaper. På samme måte hevder hun at et annet mye brukt begrep, «de usynlige barna», skaper inntrykk av at det er barna det er noe galt med. Rabbe sier at begrepet bidrar til å skjule realiteten, at det dreier seg om barn som på forskjellige måter blir oversett av voksne.

Martinsen (2005, s. 55) sier at i profesjonelle sammenhenger kan denne måten å forholde seg til det andre mennesket på, føre til en praksis der profesjonsutøveren uttrykker seg mer overtalende enn overbevisende. Hun sier at i overtalelsen er det felles engasjementet og vurderingen av saken borte. Den andres spørsmål fører ikke til at profesjonsutøveren stanser opp i ettertenksomhet. Han eller hun bryr seg ikke om hva den andre sier, men registrerer det sagte kun som et faktum. For den hjelpesøkende nytter det heller ikke å argumentere mot det profesjonsutøveren sier. Han eller hun blir ikke hørt, men gjøres i stedet til et objekt som skal pådyttes noe. Martinsen (1993, s. 36) sier at relasjonen er preget av en form for fornuft som ikke befinner seg i den konkrete situasjonen, men i resultatene, i produktene, i måloppnåelsen, i det abstrakte.

I en av gruppene jeg har observert, hadde de en aktivitet som skulle gjøre barna bevisste på hvor viktig det er å søke sosial støtte hos andre enn foreldrene. Gruppelederne hentet en bunke med kort og ba barna om å stille seg opp ved siden av hverandre på en rekke. De sa at barna skulle trekke ett og ett kort og lese høyt det som sto på kortet. Hvis de var enige i det gruppelederne leste, skulle de ta et skritt til høyre og stille seg på en lapp der det sto «helt enig». Hvis de var uenige, skulle de ta et skritt til venstre og stille seg på en lapp der det sto «helt uenig». Den ene gruppelederen trakk et kort og leste: «Når jeg gjør artige ting hos andre, tåler jeg bedre å være hjemme etterpå.» Barna stilte seg på lappen der det sto «helt uenig». Gruppelederne roste dem for at de var så flinke til å følge reglene. Så spurte de hvorfor barna hadde valgt å stille seg på lappen der det sto «helt uenig». En gutt svarte at når han var hos andre og hadde det morsomt eller hyggelig, ville han bare være der hele tiden og ikke dra hjem. Han ville helst overnatte. Ei jente sa omtrent det samme. Gruppelederne oppfordret henne til å kjenne nøye etter om det ikke heller var sånn at

når hun hadde vært på besøk et sted og hatt det hyggelig, ble det lettere å tåle vanskelighetene hjemme. «Hvis du må være stille fordi pappa ikke orker at du bråker, blir ikke det lettere hvis du først har vært hos noen og hatt det kjempegøy?» Jenta ristet på hodet. Hun sa at da lengtet hun bare tilbake og ville være mer på stedet der hun hadde hatt det gøy.

I en annen gruppe hadde de en aktivitet der barna skulle få råd om hva som var lurt å gjøre hvis de ble ertet. Gruppelederne sa at det er lurt ikke å vise at man er lei seg, å si ifra til en voksen, å gå sin vei eller å late som ingen ting. Det som ikke er lurt, er å begynne å gråte, å ta igjen eller å begynne å sloss. Barna viste stor interesse for det gruppelederne sa. De rakk stadig hånden i været og fortalte om egne erfaringer med å ha blitt ertet. Samtidig ga de inntrykk av at de hadde en annen forståelse av sin egen rolle i disse situasjonene, enn den gruppelederne formidlet. Ei jente sa at når noen ertet henne, pleide hun å slå tilbake. Hun sa at hun hadde en ganske hard måte å slå på, som gjorde veldig vondt. Derfor var det sjelden noen ertet henne mer enn én gang. Hun fortalte om en gang hun hadde fått med seg fem andre jenter for å ta en gutt som hadde ertet henne. De hadde tatt ham skikkelig på vei hjem fra skolen. Jenta gjentok dette flere ganger, men hun fikk ingen respons.

Martinsen (2005) sier at det å overbevise også er å påvirke, men på en helt annen måte. En overbevisende samtale er preget av likeverd. Begge parter kan stille spørsmål til saken og sammen prøve å komme fram til ny innsikt ved å se den fra flest mulige perspektiver. Relasjonen er treleddet. Martinsen sier at det er en form for relasjon som er preget av en grunnleggende tillit. Selv om man ser saken fra ulike perspektiver, står man på like fot.

I en av skolegruppene skulle en gruppeleder hjelpe en gutt med å lage et sitteunderlag av tovet ull. Hun viste ham hvordan han skulle legge mange lag med ull oppå hverandre, annenhver gang vannrett og loddrett. Det lå poser med ull i forskjellige farger på en benk ved siden av bordet der de arbeidet. Gruppelederen sa til gutten at han kunne ta litt av den ullen hvis han ville lage et mønster på underlaget sitt. Gutten sa at han gjerne ville ha litt blå ull. Han ville lage en blå kniv midt på underlaget. Gruppelederen sa at hun ikke var så flink til å lage kniver, men at hun skulle forsøke. Hun forklarte gutten at det var viktig at kniven ikke ble for tykk,

for da vil ikke den blå ullen feste seg til den grå. Etter litt prøving fram og tilbake sa gruppelederen at hun trodde det ble for vanskelig. Kniven ville ikke feste seg. Gutten virket skuffet og lei seg, men sa at han forsto at det ikke gikk. Gruppelederen foreslo at de heller skulle prøve å lage guttens forbokstav i blå ull. Etter at han hadde tenkt seg litt om, sa gutten at han ville det. Sammen formet gruppelederen og gutten en fin K. Da de var ferdig med å tove underlaget og hadde skylt det, sto de sammen og så på hvor fint det hadde blitt. Gutten strøk hånden over den blå K-en og sa at jammen den hadde festet seg på en bra måte i den grå ullen.

Martinsen (2000) sier at det fenomenet som skal verne oss mot å behandle et annet menneske som en ting, er fenomenet skam. Den formen for skam hun sikter til, er en annen enn den skammen som får oss til å føle oss lite verdt i egne og andres øyne. Martinsen sier at det er en god og vernende skam. Den setter oss i en etisk beredskap ved å gjøre oss bevisste på når vi er i ferd med å passere grenser vi ikke kan overskride uten å krenke det andre menneskets integritet. Hun beskriver det som en etisk beredskap som forutsetter at vi er nærværende og åpne for å bli berørt av det som skjer i situasjonen. Det noen av gruppelederne sa om at de følte seg usikre på om det var riktig å la barnas erfaringer få komme fram i gruppene, kan godt leses som uttrykk for den typen god og vernende skam Martinsen beskriver. Gruppelederne ønsket ikke å sette barna i en situasjon der de følte seg presset til å blottstille sider ved livet sitt som de ikke ønsket at de andre barna skulle få innsikt i.

## Sammenfatning og konklusjon

I denne delen har jeg diskutert hvordan det teoretiske grunnlaget beskrevet i manualene til Mestringsgrupper og SMIL, kan ha betydning for hva som blir ansett som god praksisutøvelse i møter med barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Ut fra de argumentene som har kommet fram gjennom diskusjonen, mener jeg at det er riktig å konkludere med at det teoretiske grunnlaget synes å være lite egnet til å være handlingsveiledende dersom samtalegruppene skal være en praksis der barna blir ivaretatt som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter. Det er flere grunner til dette.

For det første synes det å være forankret i et risikoperspektiv som legger føringer for en praksis der det ikke er barnas nåværende livssituasjon, men barnas måter å forholde seg til den nåværende livssituasjonen på som blir forstått som det som skal endres. På den måten vil det være en fare for at de profesjonelles oppmerksomhet ledes bort fra livet barna lever, og mot det som skal sikre at de utvikler seg til velfungerende voksne. En konsekvens av dette kan være at den smerten og det strevet barna forholder seg til i dagliglivet sitt, tilsløres eller blir gjort usynlig. Det kan få de profesjonelle til å overse at det mange av barna først og fremst trenger, er hjelp til å skape orden i det utrygge og kaotiske livet de lever her og nå.

Det teoretiske grunnlaget synes også å være forankret i en individualiserende tenkemåte der det er faktorer ved barna, og ikke ved den situasjonen barna lever i, som blir forstått som det egentlige problemet. Det synes også å være forankret i en forståelse av at dette er faktorer det går an å ha objektiv kunnskap om, forut for møter med konkrete barn. En fare ved dette er at det kan skape en forståelse av at gruppeledernes primære oppgave er å identifisere disse faktorene og arbeide med å endre dem. Den egentlige årsaken til barnas problemer – at foreldrene ikke er i stand til å gi dem trygg og god omsorg – kan på denne måten bli usynliggjort.

Dette er ikke det samme som å si at teoretisk kunnskap ikke har noen verdi, men at den representerer et betydelig etisk problem dersom den generelle kunnskapen gjøres gjeldende for det enkelte barn uten å bli justert slik at det blir samsvar mellom kunnskapen og barnets egne erfaringer og perspektiver (Eide, 2007). En teoretisk tilnærming som kun gjør barna til eksempler på det allmenne, har også i seg en fare for at den ikke vil bidra til å gjøre profesjonsutøveren til en åpen og bevegelig lytter.

KAPITTEL 7

# Det skjulte og fortellingene

## Det skjulte

Ut fra det som er beskrevet i manualene til Mestringsgrupper (Voksne for Barn, 2008) og SMIL (Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring, 2011), er formålet med samtalegruppene å hjelpe barna til å mestre livssituasjonen de er i, slik at de selv unngår å utvikle psykiske eller psykososiale problemer. I samtalegruppene jeg har observert, ble da også mye av tiden brukt til å lære barna forskjellige ting som skulle hjelpe dem til å takle problemene de måtte forholde seg til. Blant annet arbeidet gruppelederne med å lære dem hvordan de skulle forstå foreldrenes problemer, hvordan de skulle skille sine egne tanker og følelser fra foreldrenes, og hvordan de kunne leve et mer selvstendig og uavhengig liv. De arbeidet også med å gjøre barna bevisste på det sosiale nettverket sitt, med å lære dem å søke trøst, hjelp og støtte hos andre når de trengte det, og med å lære dem ikke å bli sinte eller ta igjen hvis de ble ertet.

Skjult i disse aktivitetene synes det å ligge en forståelse av at det er en kobling mellom mangel på kunnskap og ferdigheter og det at barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, selv utvikler problemer. I manualen til Mestringsgrupper står det at den måten gruppelederne skal styrke barnas beskyttelsesfaktorer på, er gjennom målrettet kunnskapsøkning og opplæring i spesifikke ferdigheter. I manualen til SMIL står det at den måten man skal styrke beskyttelsesfaktorene på, er ved å legge til rette for utveksling av erfaring og formidling av kunnskap og informasjon om rusproblemer og psykisk sykdom.

Forståelsen av at kunnskap skal være det primære svaret på problemene barna strever med, er en forståelse som ikke bare synes å ligge til grunn for den formen for praksis jeg har observert, men også for

andre typer forebyggende hjelpetiltak rettet mot utsatte og sårbare barn (ungsinn.no). I artikkelen «Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse» (2016) viser forfatterne Birgit Nordtug og Gunn Engelsrud til et opprop som sier at det trengs mer kunnskap om psykisk helse i skolen. De hevder at det tilsynelatende blir tatt for gitt at mer kunnskap om psykisk helse vil gi barn og unge bedre helse, og de argumenterer for at det er en kobling mellom fenomenet «flink jente», psykiske problemer og kunnskap om psykisk helse. De hevder også at det er skapt et inntrykk av at denne koblingen er gitt, og at det ser ut til å være bred enighet i vårt samfunn om at kunnskap *om* kan gjøre fri *fra*. Nordtug og Engelsrud spør seg om de flinke jentene blir mindre «(p)syke» hvis de får mer kunnskap om psykisk helse i skolen, eller om det i stedet kan være slik at kunnskapen kan virke begrensende på jentenes arbeid med egen helse. De knytter spørsmålet til språkets begrensninger som uttrykks- og erkjennelsesmåte, og sier at uansett hvor relevante de begrepene som velges, er, vil det alltid være en rest av betydning som er meningsbærende for den enkelte, men som ikke kan uttrykkes språklig. De sier også at begreper og kunnskap om psykisk helse er allmenne og generelle forståelser som ikke favner om det «mer» som gjør levd liv og subjektivitet til noe annet. Kunnskap om psykisk helse kan derfor ikke identifisere og representere de «(p)sykt» flinke jentenes og alle andres levde liv og subjektivitet fullt ut. Det vil alltid være huller i meningsdannelsen, som begrepene og kunnskapen ikke får sagt noe om.

Slik jeg leser de to forfatterne, argumenterer de for at psykiske plager er en levd og meningsfylt erfaring det ikke går an å ha abstrakt og generell kunnskap om. De argumenterer også for at det ikke finnes noen garanti for at abstrakt og generell kunnskap om psykisk helse kan hjelpe enkeltindivider til å skape mening i eget liv. Også i samtalegruppene jeg har observert, hadde den kunnskapen som ble formidlet til barna, stort sett en abstrakt og generell form. Ut fra det barna selv fortalte, fikk jeg inntrykk av at det var stor avstand mellom det som ble formidlet, og det de hadde å streve med i sitt eget liv.

I samtaler med meg var det flere gruppeledere som sa at de tvilte på verdien av den informasjonen de ga. En gruppeleder sa at hun var veldig

usikker på om hun hadde barna med seg når hun snakket på den overflatiske og enkle måten manualen la opp til. Hun opplevde at det hun formidlet, hadde få eller ingen likhetstrekk med det livet barna levde hjemme. En annen gruppeleder sa at det som sto i manualen, ville ha passet veldig fint hvis hun skulle snakket med barn som lever i familier der det ikke er noen spesielle problemer, eller der problemene er veldig små. Hun sa at det er mye god lærdom i manualen som et vanlig, veltilpasset barn kan ha nytte av, men at den ikke er egnet for barn som lever på den måten som barna i hennes grupper gjør. Hun sa at dette er barn som lever «jævlig utfordrende liv», og at problemene deres er så store og sammensatte at det er umulig å forstå hva man kan gjøre for å hjelpe dem. Det handler ikke bare om sykdommen til foreldrene, men om veldig mye annet.

Det kan være grunn til å tenke over om det var sine egne erfaringer eller fagfolks forståelser barna fikk hjelp til å sette ord på. Roy sa rett ut at han ikke brydde seg om å vite hvorfor faren drakk. Det han ga inntrykk av å være opptatt av, var de konsekvensene farens drikking hadde for relasjonen mellom dem. Det er også verdt å merke seg at det ikke var noen av barna i gruppene jeg observerte, som etterspurte den formen for kunnskap manualene sier at de mangler. Det barna tok initiativ til å sette ord på, var erfaringer knyttet til eksistensielle fenomener som omsorgssvikt, utrygghet, ensomhet, svik og savn.

Den retningen innenfor den avdekkende hermeneutikken som særlig beskjeftiger seg med de grunnleggende betingelsene for menneskets eksistens, er den eksistensielle hermeneutikken. Som jeg har forklart tidligere i boken, bygger den på en forståelse av at vi, allerede før noen form for bevisst refleksjon, ugjenkallelig og uoppløselig hører sammen med verden. Den er en filosofi som er mer opptatt av spørsmål knyttet til det at mennesket er til, enn av spørsmål knyttet til hva mennesket er. Som nevnt tidligere er de viktigste bidragsyterne til denne formen for hermeneutikk Hans-Georg Gadamer og Martin Heidegger. For å få en dypere forståelse av betydningen av det som ikke ble satt ord på, eller som bare så vidt ble antydet eller nevnt i samhandlingene mellom gruppelederne og barna, vil jeg i det følgende diskutere det i lys av noen elementer fra Heideggers filosofi.

## Den eksistensielle hermeneutikken

I sitt hovedverk fra 1927, *Sein und Zeit*, på norsk *Væren og tid*, argumenterer Heidegger for at mennesket ikke kan forstås som et opprinnelig fornuftsvesen. Forståelse er ikke noe vi kan ha som fristilte subjekter, men noe vi *er* gjennom vår eksistensielt engasjerte måte å være til i verden på. Han hevder at filosofien er basert på menneskelige grunnerfaringer som ikke selv kommer til uttrykk, men som tvert imot blir tildekket, og at så lenge disse grunnerfaringene er skjult, vil filosofien forbli grunnløs og meningsløs. For å få en grunnleggende forståelse av hva det vil si å være et menneske, ønsker han å dreie filosofien i retning av det konkrete, faktisk opplevde livet. I *Væren og tid* arbeider han med å avdekke en fellesmenneskelig væremåte som går forut for enhver positiv vitenskap, og som kan forklare hva som ligger til grunn for og muliggjør de mange forskjellige menneskelige eksistensformene (Holm-Hansen, 2007).

I sitt arbeid med å avdekke det førvitenskapelige går Heidegger lenger enn Husserl. Der Husserl snakker om bevisstheten som *rettet* mot objektene i verden, snakker Heidegger om den menneskelige tilværelsen som befinner seg *i* verden, i handling og dialog med andre mennesker (Svenaeus, 2005, s. 66). Han beskriver den menneskelige tilværelsen som en væren-i-verden. Med verden mener han da ikke en totalitet av alt som eksisterer, men det nettverket av mening som ligger til grunn for hvordan de enkelte tingene trer fram for oss. Verden er således ikke noe mennesket er seg bevisst, men noe det lever i på en total og oppslukende måte gjennom å erfare seg selv og verden i ett (Svenaeus, 2005, s. 67).

Slik Heidegger beskriver det, er mennesket i verden både som et avgrenset individ og som innvevet i sammenhenger. På den ene siden er det en del av de natur- og livsprosessene som utgjør verden. På den andre siden føler, tenker og handler det ut fra sin egen posisjon i forhold til den helheten det er innvevet i. Dette innebærer at mennesket bare kan forstås med henvisning til verden. Samtidig kan verden bare forstås med henvisning til mennesket (Aanderaa, 1994).

I sin forståelse av forholdet mellom mennesket og verden legger Heidegger stor vekt på det praktiske engasjementet. Han sier at mennesket ikke først og fremst er en observatør, men en deltaker som hører hjemme i den konkrete praktiske verdenen. Det er ikke gjennom teoretiske

betraktninger, men gjennom at vi tar verden i bruk, at den bli meningsfull for oss (Fløistad, 1993). Tingene vi benytter, kaller Heidegger for verktøy. Han beskriver verden som et stort verksted der hvert verktøy får sin mening ut fra måten det blir brukt på. Et glass er laget til å drikke av, en seng til å sove i, et hus til å bo i. Verden er den helheten, det nettverket av mening som tingene står fram og får sin mening fra.

Heidegger sier at denne måten å være-i-verden på er noe vi tar for gitt. Den er ikke noe vi først må begrunne og deretter fatte en beslutning om, før vi utfører den. Det normale og hverdagslige framstår som noe på forhånd kjent. Vi går opp i handlingene våre, og vi tenker ikke så mye over det vi gjør. For eksempel er en hammer vanligvis ikke noe vi gjør til gjenstand for teoretiske spekulasjoner, men noe vi griper med hånden. Idet vi tar den i bruk, vil det imidlertid også være en rekke andre ting vi må ta med i betraktning, som spikeren, materialet vi hamrer på, og benken der materialet ligger. Alle bruksgjenstander vi omgir oss med, vil på denne måten være tegn som igjen viser til andre tegn, som til slutt er kjedet sammen i et nettverk av mening vi kan betegne som vår verden (Fløistad, 1993). Dette betyr at en ting kun er meningsfull innenfor det kontekstuelle. Derfor må vi alltid begynne forståelsen vår i den konkrete, hverdagslige verdenen, ikke i en teoretisering om hva tingenes vesen er.

Heidegger sier at når ting fungerer alminnelig godt, utgjør verden en bakgrunn vi er fortrolige med og føler oss hjemme i (Svenaeus, 2005). Når det trygge og vante bryter sammen, for eksempel ved alvorlig sykdom, skjer det imidlertid et sammenbrudd av mening som gir oss en grunnfornemmelse av at verden er et ugjestmildt sted, et sted hvor den tryggheten vi vanligvis tar for gitt, mangler. Dette får oss til å føle oss hjemløse (Fløistad, 1993).

Når det gjelder samtalegruppene jeg har observert, kan måltidene gruppelederne organiserte, godt forstås som uttrykk for et ønske om å skape den formen for hjemlighet og fortrolighet Heidegger beskriver. Det samme gjelder den uformelle praten de hadde med barna om hverdagslige ting som skole, fritid og venner. I vår kultur er mat, blomster, lys, servietter og uformelt fellesskap noe vi vanligvis forbinder med noe trygt og godt. I samtaler med meg sa gruppelederne også at de ønsket å gjøre samtalegruppene til et godt og trygt sted å være, et sted der barna ikke

skulle behøve å forholde seg til den utryggheten, eller hjemløsheten, som preget hverdagslivet deres.

De fleste barna ga da også inntrykk av at de opplevde måltidene som trygge og gode, men det var også barn hvis væren-i-verden syntes å være formet av en annen forståelsesstruktur. For dem var måltidene en kilde til uro og utrygghet. De strevet med å sitte stille, de sølte, bråket og sa at de ikke likte maten som ble servert.

## Mennesket er ikke uavhengig og fritt

En konsekvens av Heideggers syn på det tette forholdet mellom mennesket og verden er at mennesket aldri kan være absolutt uavhengig og fritt. Vår forståelse er avhengig av et språk og en kultur der andre har snakket og handlet før oss. Å være i verden innebærer å være sammen med andre mennesker, både levende og døde, og ut fra dette samværet bygge opp en selvstendig forståelse. Vi oppdager ikke først oss selv og så de andre. Tvert imot er det gjennom de andre vi oppdager oss selv (Svenaeus, 2005, s. 68).

Et grunnleggende trekk i alle menneskers liv er at vi er avhengig av andre. Grunnlaget for vår individuelle livsutfoldelse er ikke noe vi skaper selv, men noe som blir gitt oss gjennom de fellesskapene vi lever og virker i. Den amerikanske teologen John Wall (2010, s. 13) hevder at barn på en spesielt tydelig måte viser oss menneskelivets historisitet. Barn fødes inn i en verden som allerede er. De velger ikke selv det språket, den familien, det samfunnet eller den kulturen som er med på å danne det nettverket av mening de har å forstå seg selv og livet sine med. Samtidig fortolker hvert barn disse betingelsene på sin egen måte. Arne Johan Vetlesen (2001, s. 29) beskriver avhengigheten av andre som et ikke-valgt grunnvilkår det ikke er mulig å se bort fra. Vi trenger andre for å sikre livet, både fysisk, psykisk og emosjonelt. Dette gjør tilværelsen vår skjør. Vi lever hele tiden med en risiko for at det som er livsnødvendig for oss, og som bare andre kan gi, ikke blir gitt. Vetlesen (2001, s. 27) sier at svaret på denne avhengigheten er omsorg. Han beskriver omsorgen som gulvet i ethvert menneskes liv – det vi står på, det vi støtter oss til, det som holder oss oppe.

Ifølge Vetlesen dreier omsorg på sitt mest basale seg om opprettholdelse av livet. Men omsorg er også mye mer. Han sier at det å gi omsorg også er å understøtte et verdig liv. Vetlesen sier at behovet for å ha et gulv å stå på, å bevege seg langs, å falle på, til forskjell fra å falle gjennom eller under, er noe som melder seg ved livets start og varer livet ut. Det melder seg ubedt, forut for valg og hinsides vår myndighet, vår autonomi og frihet. Slik han beskriver det, er omsorg et relasjonelt fenomen. Uansett hvor ressurssterke vi er, er det ikke noe vi kan gi oss selv.

En spesiell form for omsorg er den foreldre gir sine barn. Den er knyttet til hverdagslivet og forbindes ofte med praktiske gjøremål og utviklingsstøtte. Ut fra det Vetlesen sier, har den imidlertid også en dypere dimensjon; den danner det gulvet barn har å stå og falle på. Når omsorgen er trygg og god, oppleves den som oftest som naturlig og selvfølgelig. Barn som får den omsorgen de trenger, vil vanligvis ikke tenke over det. Barn som opplever at omsorgen er mangelfull, kan imidlertid erfare et sammenbrudd av mening som gjør dem oppmerksomme på hvor skjørt livet er.

Den norske forfatteren Gro Dahle har skrevet flere bøker for barn der hun på en gripende måte formidler den eksistensielle ensomheten og smerten barn kan erfare når det som er hjemlig, vant og trygt, bryter sammen – når de ikke lenger har et gulv å stå og falle på. I boken *Håret til mamma* (Dahle, 2007) forteller hun hvordan det er for Emma når moren blir deprimert. Moren, som vanligvis synger og er glad, ligger stille på sofaen og reagerer ikke når Emma sier at hun er sulten. Håret hennes, som pleier å være levende, velduftende og vakkert, blir uregjerlig og fullt av knuter og floker. Det sprer seg ut over hele stuen og truer med å fortrenge Emma helt. I boken *Sinna Mann* (Dahle, 2012) forteller hun hvordan det er for Boj når faren er voldelig mot moren. Den vanligvis så snille og rolige faren forandrer seg til et brølende monster som truer hele Bojs eksistens. Han føler seg ikke lenger trygg i sitt eget hjem. Huset har blitt som om det er laget av tynt papir. Taket presser mot gulvet. Det brenner i gangen. Også kroppen til Boj er i ferd med å gå i stykker. Det er som om noe strammer seg til inne i ham, hendene verker. Hjertet hans løper om kapp med ham selv.

I samtaler jeg hadde med barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, var det flere som uttrykte seg slik at jeg fikk inntrykk av at de

hadde gjort erfaringer som hadde fått dem til å tenke over hva omsorg er. På litt forskjellige måter beskrev de det som at foreldre må være villige til å involvere seg i barnas liv og ta vare på barnas ve og vel. Noen sa at det er viktig at voksne er der for at barn ikke skal få vondt inne i seg. Andre sa at det er viktig at voksne viser at de bryr seg. På spørsmål om hva det betyr å bry seg, svarte de at da passer de voksne på ikke å krangle. De hjelper også barna med forskjellige ting, for eksempel lekser, de snakker med dem på en måte som gjør at de ikke blir triste, de passer på å ha ting i kjøleskapet, de gir barna mat og vann og passer på at de trives. En gutt sa at de voksne må ta barna med ut og ikke la dem være inne i huset hele tiden. De må også passe på at barna ikke er for mye alene. To ungdommer jeg snakket med, beskrev hvordan de opplevde at utilstrekkelig omsorg hadde hatt vidtrekkende konsekvenser for dem. De sa at det som er spesielt vanskelig med å ha en psykisk syk mor, er at det går ut over selvtilliten din. De sa også at når du ikke har noen selvtillit, ødelegger det personligheten. De mente at de hadde miste flere venner fordi de ikke greide å være seg selv.

## Forståelsen er alltid «stemt»

Heidegger sier at et grunntrekk ved menneskets måte å være i verden på er dets åpenhet (Aanderaa, 1994). Han beskriver åpenheten som en nødvendig betingelse for at noe i det hele tatt skal bli oppfattet og forstått. Det er åpenheten som gjør at vi lar verden påvirke oss, slik at vi kan la noe komme til syne. Inger Aanderaa (1994) sier at åpenheten hjelper oss å avdekke det som skjer, det som er. I bestemte situasjoner forstår vi tingene på bestemte måter – vi avdekker dem. Samtidig forstår vi aldri alt. I alle situasjoner vil vi forholde oss til noen aspekter og se bort fra andre. På denne måten er forståelsen vår alltid både avdekkende og tildekkende.

En forutsetning for at vi skal kunne forstå, er derfor at vi er villige til å bli påvirket av hverandre. Det er kun gjennom at våre egne perspektiver blir utfordret av andres, at vi har muligheter til å forstå noe nytt om oss selv. Å leve i relasjoner til andre og de fellesskapene vi er del av, er aldri bare å påvirke dem. Det er også alltid å stille seg åpen for å bli formet av andre. John Wall (2010) sier at denne åpenheten representerer både vår

styrke og vår sårbarhet. Sårbarheten ligger i at det kun er gjennom å bli innlemmet i fellesskap med andre at vi blir til som subjekter. Wall sier at hvis vi grunnleggende sett vil forstå hva det er å være menneske, er det denne sårbarheten vi må rette oppmerksomheten mot.

Slik jeg leser manualene til Mestringsgrupper og SMIL, er målet med samtalegruppene å åpne. I manualen til SMIL (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2019) står det at SMIL-gruppene skal være et sted der barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre blir lyttet til og tatt på alvor, der barnas egne ressurser blir løftet fram. Det står også at barnas følelser av skyld og skam kan knyttes til kulturelle tabuer, og at det er en målsetting å hjelpe til med å skape åpenhet, både innad i familien og i relasjoner til andre. Ut fra det som har kommet fram gjennom denne studien, kan det samtidig være grunn til å spørre om gruppene også kan representere en praksis forankret i tenkemåter som bidrar til å tildekke. Jeg tenker da både på troen på at det finnes absolutt og sikker kunnskap, på at praksisen blir best dersom den gjennomføres i tråd med ferdig etablerte kjøreregler, og på forståelsen av at barna er bærere av bestemte typer egenskaper de trenger hjelp til å endre.

Slik Heidegger beskriver det, er forståelsen aldri frittsvevende. Den er alltid knyttet til et engasjement i den spesifikke situasjonen og konteksten den utfolder seg i. Dette betyr at vi, som erkjennende vesener, aldri kan være nøytrale. Heidegger sier at forståelsen vår alltid er «stemt» (Svenaeus, 2005). Han beskriver det å være stemt på en eller annen måte som en del av menneskelivets grunnstruktur. Livet virker på oss og gir oss umiddelbare og uformidlede stemninger og fornemmelser. Disse lar seg ikke gripe direkte og erkjenne, men de er til stede som en følelsesmessig klangbunn som preger forholdet vårt til både oss selv og dem vi omgås. Tilværelsens grunnleggende måte å vise seg på er derfor gjennom følelsene. De er den primære kilden til kunnskap om tingene, oss selv og de andre. Følelsene sier både noe om hva situasjonen vi er i her og nå, dreier seg om, og hvordan vi har det med tilværelsen som helhet. Hvordan vi stemmes gjennom det vi erfarer, vil også få betydning for hva og hvordan vi forstår, begrepssetter og omtaler det (Aanderaa, 1994).

Barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, ga inntrykk av at de var stemt på mange forskjellige måter. I samtalene med

gruppelederne formidlet de følelser som utrygghet, ensomhet, savn, frykt, lengsel og maktesløshet. Det er vanskelig å forstå at de skal ha tatt imot den abstrakte og generelle kunnskapen som ble formidlet til dem, på den samme måten. Ut fra det Heidegger sier, virker det heller rimelig å gå ut fra at barna som satte kryss ved siden av den følelsen de hadde da de kom til gruppesamlingen, kan ha opplevd det som foregikk i samtalegruppen, svært forskjellig. De var helt ulikt «stemt». Fordi dette ikke ble gjort til tema i samhandlingene, kan det se ut til at et vesentlig aspekt ved deres væren-i-verden forble skjult.

## Barn kan mestre livet sitt gjennom forståelse

En konsekvens av at vi fødes inn i en verden som allerede er, er at den ikke kan være vårt verk. Den mest fundamentale av alle menneskelige erfaringer er at eksistensen ikke er noe vi selv har skapt. Den er heller ikke noe vi fullt og helt kan kontrollere. Vi kastes daglig ut i situasjoner preget av en rekke betingelser vi verken selv har valgt eller kan gjøre noe for å endre, men som vi likevel må håndtere så godt vi kan. Vi har for eksempel ikke bestemt at vi skulle bli født, eller at alt liv skal dø. Både livets begynnelse og livets slutt er skjult for oss. Vi har heller ingen særlig makt over livets gang. Det samme gjelder det at vi er utlevert til hverandres ivaretakelse, at det er en tett forbindelse mellom vårt forhold til andre mennesker og vårt selvforhold, at vi kan åpne oss for verden, og at vi tør å utlevere oss (Wolf, 2009).

På denne måten åpner livet mer for undring enn for svar. Vi må leve med motsetninger, med det absurde og ufullkomne og med at vi ikke har alt i vår makt. Jakob Wolf sier at hvis vi ikke forholder oss til det uforklarlige i livet vårt, og til det vi ikke har makt til å endre, er det en stor og viktig del av tilværelsen vi unnlater å forholde oss til (Wolf, 2009). Den måten vi prøver å mestre det ukontrollerbare og uforklarlige på, er gjennom å forstå. Heidegger sier at et felles menneskelig anliggende er å søke kunnskap, forståelse og ferdigheter som gjør det mulig å forholde seg til de livsvilkårene som er gitt. Den norske legen Edvin Schei (2001) sier at Heidegger på denne måten tilbyr en annen forståelse av begrepet mestring enn det som er vanlig i vår kultur. For Heidegger er mestring ikke å

besitte en bestemt form for kunnskap eller å ha bestemte ferdigheter, men en universell menneskelig streben.

Menneskers eksistensielle strev for å orientere seg i en kompleks verden er ikke noe som skiller voksne fra barn. De svenske barneforskerne Sven G. Hartman og Tullie Torstenson-Ed (2007) sier at barns egen livsfortolkning er fundamental for deres selvforståelse og opplevelse av mening. Gjennom sine forskningsarbeider viser de at barn ikke skiller seg vesentlig fra voksne når det gjelder å stille spørsmål av eksistensiell karakter. De sier at barn har det samme behovet som voksne for å bearbeide erfaringene sine og reflektere over seg selv i relasjon til verden. Samtidig er barns livsspørsmål uttrykk for en eksistensiell undring voksne ikke alltid oppfatter eller forstår. De blir derfor ofte undervurdert.

Når barna som deltok i samtalegruppene jeg observerte, sto fram og fortalte fra livet sitt, var det kanskje deres måte å prøve å mestre erfaringer av at tilværelsen ikke kjentes hjemlig og trygg på. Når Roy forteller om da han møtte faren på butikken, når Line forteller om moren som ringer om natten og vil ha trøst, og når Lars forteller om gutten som ertet ham på skolen, forteller de ikke om fenomener som kan forklares med henvisning til fakta, men om fenomener som stiller grunnleggende spørsmål ved hvordan de skal gi mening til sin egen eksistens.

Hvor dyptliggende barns streben etter mening er, kommer på en tankevekkende måte til uttrykk i den kanadiske antropologen Myra Bluebond-Langners studie av barn som er døende av leukemi. I boken *The Private Worlds of Dying Children* (Bluebond-Langner, 1978) beskriver hun hvordan de syke barna selv skaffer seg kunnskap om sykdommen og det som kommer til å bli utfallet av den. Slik Bluebond-Langner beskriver det, snakket verken foreldre eller helsepersonell med barna om at de kom til å dø. Likevel døde samtlige av barna med en visshet om at det var det som kom til å skje. Ifølge Bluebond-Langner var barnas viktigste kilde til kunnskap det som skjedde med dem og rundt dem på sykehuset. For eksempel var det i forbindelse med at et av de andre barna på avdelingen døde, at de forsto at de også selv kom til å dø. Dersom det var lenge siden et barn hadde dødd, var det derfor bare de som hadde vært på avdelingen lengst, som visste at de hadde en dødelig sykdom. Når det var kort tid siden et barn hadde dødd, var også de barna som bare hadde vært på

avdelingen en liten stund, klar over hva som kom til å skje med dem. Bluebond-Langner beskriver også hvordan barna hadde forstått at verken foreldrene eller helsepersonellet ønsket å snakke med dem om det som kom til å bli utfallet av sykdommen. Barna tok hensyn til dette ved ikke å røpe at de hadde forstått det. Når de snakket med voksne, passet de alltid på å holde seg til ukontroversielle temaer friske mennesker snakker sammen om. Samtidig snakket de mye med hverandre om sykdommen sin. De passet imidlertid på å gjøre det når de voksne ikke kunne høre hva de sa. Derfor snakket de sammen på steder voksne vanligvis ikke kom, for eksempel på toalettet.

Bluebond-Langner sier at det at barna aldri tok initiativ til å snakke med de voksne om sykdommen, ble fortolket av de voksne som uttrykk for at de ikke hadde forstått alvoret i situasjonen, og at de verken emosjonelt, intellektuelt eller språklig var modne nok til å forstå begreper som «alvorlig syk» eller «døende». For å skåne barna unnlot de voksne derfor å snakke med dem. Barna ble ikke møtt som de meningssøkende og meningsskapende aktørene de var, men som uferdige utgaver av noe de aldri kom til å bli.

## Det som ikke blir snakket om eller utdypet nærmere

Slik Heidegger beskriver det, er det gjennom mennesket selv at verden, tingene og de andre menneskene åpenbarer seg og blir forståelige. Dette betyr at de som skal støtte og hjelpe et annet menneske i dets streben etter å skape mening, må tenke nøye over hvilke sider ved tilværelsen de avdekker, og hvilke de tildekker. De må også tenke over om det de avdekker eller tildekker, bidrar til å forsterke det andre menneskets opplevelse av hjemløshet, eller om det bidrar til å gjøre tilværelsen mer hjemlig og trygg.

I artikkelen «To Give Suffering a Language» (Schweizer, 1995) beskriver den amerikanske professoren i litteraturvitenskap Harold Schweizer et møte mellom ei sju år gammel jente og en medisinstudent. Jenta er stygt forbrent over det meste av kroppen. Studenten har fått i oppgave å holde henne i den uskadede hånden for å berolige og trøste henne under det

daglige sårstellet. Situasjonen er forferdelig. Jenta har store smerter. Studenten prøver å avlede henne ved å prate om hverdagslige ting som familie, skole og venner. Han snakker om alt mulig annet enn den smertefulle situasjonen de begge er så berørt av. Jenta gir ingen respons. Etter mange mislykkede forsøk på å avlede med nøytralt snakk skjer det et gjennombrudd. Opprørt over jentas lidelse og sin egen manglende kompetanse til å møte den ber studenten henne om å fortelle hvordan hun holder ut smerten, og hvordan det føles å være så stygt forbrent. For første gang responderer hun. Hun vender et ansikt mot ham som er så ødelagt at det nesten er uten menneskelige trekk, mens hun svarer på spørsmålet i enkle og klare vendinger.

Situasjonen Schweizer beskriver, framstår som preget av et totalt sammenbrudd av mening, både for jenta og medisinerstudenten. For jenta er det knyttet til at kroppen hennes er fullstendig ødelagt. For studenten er det knyttet til erfaringen av at den måten han vanligvis samhandler med barn på, ikke fungerer. Det de begge pleier å forbinde med noe velkjent og trygt, vekker ingen gjenklang.

Det kan være grunn til å tenke over om mange av barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, kan ha opplevd varianter av den formen for hjemløshet Schweizer her beskriver. Det kan også være verdt å tenke over om de kan ha opplevd den abstrakte og generelle informasjonen de fikk, og en del av aktivitetene som gruppelederne la til rette for, omtrent på samme måte som jenta i fortellingen til Schweizer opplever studentens forsøk på å berolige og skape avstand til smerten. Når Else forsikrer barna om at de aldri kommer til å bli psykisk syke, dekker hun til at noen av barna trolig har arvet den sårbarheten hun sier det er nødvendig å være født med, og at de fleste av barna lever med de formene for belastninger hun sier er nødvendige for at sårbarheten skal utvikle seg til psykisk sykdom. Det er ikke utenkelig at noen av barna kan ha reflektert over dette.

Ved å prøve å trøste og berolige jenta prøver studenten i Schweizers fortelling å ta oppmerksomheten bort fra den hjemløsheten som plager dem begge. Han tildekker ikke bare jentas væren-i-verden, men også sin egen. Gjennombruddet skjer først når han våger å avdekke hjemløsheten. Spørsmålet han stiller, skaper et rom av gjensidighet hvor det blir mulig

for jenta å uttrykke seg. Rommet blir skapt fordi han ikke lenger søker å skape avstand til smerten, men viser vilje til å involvere seg i den. Han prøver ikke lenger å distrahere jenta eller å foreslå en løsning, men støtter henne i å forholde seg til lidelsen ut fra sin væren-i-verden. Samtidig lytter han ikke etter noe annet enn hennes tale. Han lytter ikke for å forklare eller for å finne ut hva som kan ligge bak det hun sier, men for å forstå, for å bevitne og hjelpe. Barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, ville trolig ha sagt at det studenten her gjør, er å vise at han bryr seg.

Schweizer sier at studenten i etterkant av hendelsen fortalte at mens jenta snakket, var det som om det ødelagte ansiktet hennes gradvis trådte fram og fikk tilbake sine menneskelige trekk. Han sa også at mens hun snakket, grep hun stadig hardere om hånden hans. På et tidspunkt gikk det opp for ham at situasjonen hadde snudd. Det var ikke lenger han som holdt jentas hånd, men hun som holdt hans.

Fortellingen til Schweizer viser en måte å støtte og hjelpe utsatte barn på som ikke dreier seg om å tilby generell kunnskap og informasjon, men om å leve seg inn og ta del i deres væren-i-verden. I det følgende vil jeg diskutere betydningen av noen fenomener som åpenbart har vært i spill i samhandlingene mellom gruppelederne og barna i samtalegruppene jeg har observert, men som ikke ble gjort til tema i den videre samhandlingen: Barnas smerte og lidelse, følelser av skyld og skam, barnas erfaringer med vold og rus og at det er foreldrenes måter å utøve omsorgsansvaret sitt på som er den egentlige grunnen til at barna har det vanskelig.

## Barnas smerte og lidelse

Som jeg tidligere har redegjort for, ga barna i samtalegruppene inntrykk av at de levde ekstremt vanskelige liv. Gjennom det de både sa og gjorde, formidlet de et stort lidelsestrykk. Blant annet beskrev de erfaringer knyttet til eksistensielle fenomener som omsorgssvikt, utrygghet svik og savn. De formidlet også følelser som ensomhet, skuffelse, frykt, maktesløshet og håpløshet.

I en av skolegruppene spurte jeg barna om de visste hvorfor de var med i gruppen. Ei jente sa: «Vi er her fordi vi ikke har det bra, fordi vi er triste inne i oss.» Hun fortalte at de som var med, enten hadde mistet mamma

eller pappa eller hadde en mamma eller pappa som var veldig syk. Selv var hun med fordi moren hennes var død. Hun sa at moren gjorde det selv, og at hun tenkte på det nesten hele tiden. To gutter fortalte at de var med fordi foreldrene deres kranglet så mye. De sa at når foreldrene var sinte på hverandre, ble de veldig lei seg og redde. Den ene gutten sa at han pleide å krabbe under en stol og gjemme seg når foreldrene kranglet. I en gruppe var det ei jente som sa at grunnen til at hun var med i gruppen, var at moren hennes trengte å få henne vekk. Hun fortalte at moren var mye sliten og trist, og at det var godt for henne å få datteren ut av huset. Mange av barna ga også uttrykk for at de ikke hadde noen tro på at livet deres kom til å bli bedre. Noen sa at det aldri kom til å endre seg, andre sa at de trodde det kom til å bli mye verre. Det var også barn som ga inntrykk av de ikke trodde det fantes voksne som brydde seg om hvordan de hadde det, eller som kunne hjelpe.

I en gruppe var det en gutt som laget en stor tegning av en mann som gråt. Han holdt tegningen opp så alle kunne se. Han sa høyt og tydelig at han hadde tegnet en som var psykisk syk. Den ene gruppelederen spurte om han trodde at mannen kom til å få hjelp. Gutten svarte nei. «Han får vel hjelp til slutt», sa gruppelederen. Gutten svarte ikke. Han la tegningen ned på bordet og tegnet mange triste ansikter rundt mannen. Så skrev han navnet sitt over hele tegningen med store bokstaver. I en annen gruppe var det ei jente som sa at hun var med i gruppen fordi begge foreldrene og storebroren var psykisk syke. Hun sa at hun trodde hun kom til å bli akkurat som broren om noen år. Det hadde hun ikke lyst til.

Ut fra det barna fortalte, framsto følelsene de formidlet, som rimelige og relevante reaksjoner på en ekstremt vanskelig livssituasjon. Samtidig fikk de liten eller ingen respons fra gruppelederne på det de formidlet; et vesentlig aspekt ved deres væren-i-verden syntes heller å bli tildekket. I en gruppe hadde de en aktivitet der barna skulle trekke hvert sitt kort. På kortene sto det at de skulle beskrive en situasjon som hadde framkalt en bestemt type følelse hos dem. En gutt trakk et kort der det sto at han skulle nevne noe som fikk ham til å bli sint på sin syke far eller mor. Gutten gikk fram og tilbake på gulvet. Så stilte han seg opp med ryggen mot ringen der de andre barna satt. Han trakk pusten dypt og sa at han ble sint når faren drakk alkohol og sa at han ville ta livet sitt. Da han hadde

sagt dette, ble han stående stille. Ansiktsuttrykket hans forandret seg. Gruppelederen takket gutten for det han hadde sagt. Hun sa at det var fint. Gutten ble stående. Så sa han at den første gangen faren hadde sagt at han ville ta livet sitt, hadde han blitt veldig forskrekket. «Men nå blir jeg bare sint», sa han. Gruppelederen gjentok at det var fint at han hadde sagt det, men at nå måtte han gå og sette seg på plassen sin. Det var en annens tur til å trekke et kort.

Mangelen på kommunikasjon rundt barnas smerte og lidelse framstår på mange måter som et paradoks. Både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL er følelser beskrevet som et tema det er viktig at gruppelederne snakker ordentlig med barna om. Som jeg tidligere har beskrevet, var dette også en forståelse gruppelederne ga uttrykk for at de hadde. De sa også at de fleste av barna som deltok i samtalegruppene, levde veldig vanskelige liv. Flere sa at i deres grupper var det ingen av deltakerne som kom fra familier der problemene var avgrenset og kortvarige. Gruppelederne sa at barna hadde mye å streve med.

En mulig forklaring på mangelen på kommunikasjon kan være at gruppelederne mer eller mindre bevisst har ønsket å skåne seg selv, at de i barnas smerte og lidelse har møtt en virkelighet de ikke har maktet å forholde seg til. I samtaler med meg var det flere som ga uttrykk for at møtene med barna vekket motsetningsfylte følelser i dem. En gruppeleder sa at hun noen ganger opplevde smerten til barna som så overveldende at hun ikke visste om hun ville tåle å forholde seg til den. Hun beskrev det som skjedde med henne når barna fortalte hvordan de hadde det, som å få en ball kastet i stor fart mot ansiktet. Det eneste hun ønsket, var å få ballen vekk.

En annen gruppeleder sa at hun kjente en uvilje inne i seg hver gang hun tenkte på barna. Hun sa også at hun trodde at det hun gjorde mot dem, ikke kunne være bra. Noen få timer annenhver uke lot hun barn som ellers levde forferdelig vanskelige liv, få kjenne hvor godt det går an å ha det. Deretter sendte hun dem hjem igjen til krangel, bråk og elendighet. Hun sa at det var en voldsom kontrast mellom den hyggen og harmonien hun prøvde å skape, og det livet barna skulle tilbake til. Hun lurte på hvordan de egentlig opplevde det, og sa at hun følte seg veldig motløs.

Forfattere som har skrevet om fagfolks følelsesmessige reaksjoner på det de erfarer i møter med barn som har vært utsatt for ulike typer belastende hendelser, som seksuelle overgrep og vold, peker nettopp på hvor krevende slikt arbeid kan være. I en artikkel i tidsskriftet *Child abuse and neglect* argumenterer en av nestorene innen norsk barnevernforskning, Kari Killén (1996), for at det å arbeide med forsømte og mishandlede barn innebærer å arbeide i et felt som er ladet med sterke emosjoner. Hun sier at den bekymringen og det trykket som følger med denne typen problemer, gjør at profesjonsutøvere føler et behov for å beskytte seg selv. Det blir for smertefullt å møte den redselen, den tomheten, den sorgen og det sinnet barna gir uttrykk for. Hun viser til en studie hun gjennomførte i siste halvdel av 1970-årene, som viser at sosialarbeidere ofte prioriterer å beskytte seg selv framfor å beskytte barna.

Det er lenge siden Killén skrev denne artikkelen, men den ser fremdeles ut til å være aktuell. Nyere forskning argumenterer for omtrent det samme som det hun den gang argumenterte for. Den norske sosionomen Siri Søftestad (2003), som har arbeidet med fagfolks følelsesmessige reaksjoner på møter med overgrepsutsatte barn, viser til forskning som sier at fagfolk opplever det som vanskelig å bli i dette feltet over tid. Ifølge Søftestad opplever de hvert møte med en overgrepshistorie som en stor følelsesmessig påkjenning. En av fagfolkene hun intervjuet, beskriver det å møte et sterkt skadet barn som en følelse av å ramle gjennom gulvet.

Søftestad sier også at det ikke er noe i intervjumaterialet hennes som tyder på at profesjonsutøvere slutter å la seg sjokkere over hva barn utsettes for, selv etter at de har møtt flere hundre barn der det har vært mistanke om overgrep. I artikkelen «Arbeid med overgrepsutsatte barn – en overkommelig utfordring?» (Søftestad, 2003) beskriver hun hvordan profesjonsutøvere forteller at møter med seksuelt misbrukte barn berører dem både privat og profesjonelt. På samme måte som personen som beskrev møtet med overgrepsutsatte barn som en opplevelse av å falle gjennom gulvet, beskriver også disse fagfolkene dem som en eksistensiell krise, et sammenbrudd av mening. De sier at det er vanskelig å legge erfaringene fra seg når arbeidsdagen er slutt. De forteller om søvnløshet, om opplevelser av å føle seg rystet og om personlige kriser. De forteller også

om vegring, angst og redsel, nummenhet, skjelving og gråt, om opplevelser av å ha mistet hukommelsen, om sinne og kaosfølelser.

I samtaler jeg hadde med gruppelederne i etterkant av gruppesamlingene, beskrev de en frykt for å erfare den formen for meningssammenbrudd informantene til Søftestad beskriver. En gruppeleder sa at det hun var aller mest redd for, var at hun skulle komme til å snakke med barna på en måte som gjorde at «tingene kom opp i dagen». Hun sa at hvis det skjedde, trodde hun at alt kom til å kollapse: «Bunnen kommer til å falle ut. Det vet jeg at jeg ikke vil være i stand til å håndtere. Det kommer til å bli helt umulig å bygge barna opp igjen.»

En annen gruppeleder sa at hvis barna forsto hvor ille de faktisk hadde det, kom «lemmen til å åpne seg». Hun sa at barna kom til å styrte ned og dra henne med seg i fallet: «Det kommer ikke til å være noen tilbake som kan redde dem.»

Killén (1996) sier at dette er naturlige følelser som det ville ha vært bemerkelsesverdig hvis profesjonsutøvere som møter barn som har det veldig vanskelig, ikke har. Samtidig peker hun på at dette aspektet ved profesjonelt arbeid med utsatte barn er forbausende lite omtalt i klinisk faglitteratur og forskningslitteratur. Dette er heller ikke beskrevet i manualene til Mestringsgrupper og SMIL, og det har ikke lyktes meg å se at det er tematisert i annen litteratur om samtalegrupper for barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre.

Også Søftestad hevder at profesjonsutøveres følelsesmessige reaksjoner ofte er undervurdert. Hun sier at dersom man ikke er klar over disse forholdene, kan man heller ikke forstå det som skjer. Man fortolker ikke følelsene som meningsbærende fenomener, og som en ressurs i arbeidet, men som uttrykk for en svakhet man bør prøve å overkomme.

Flere gruppeledere jeg har snakket med, har fortalt at når barna begynte å fortelle om vonde og vanskelige ting, prøvde de å snu samtalen til noe mer positivt. Ofte gjorde de det ved å fortelle om hyggelige ting fra sitt eget liv. De sa at de håpet at deres egne gode opplevelser kunne være en motvekt til det vonde og vanskelige barna strevet med. En gruppeleder beskrev en situasjon der hun hadde spurt en gutt som hadde sagt at han gruet seg til å gå hjem etter gruppesamlingen, om det var lenge siden han hadde spist pizza. Gruppelederen sa at hun i etterkant hadde tenkt at det

var et merkelig svar å gi. Hun trodde at hun hadde sagt det fordi hun ikke orket tanken på at gutten skulle være lei seg når han gikk fra henne. En annen gruppeleder sa at for henne var det en målsetting at barna som deltok i gruppen, alltid skulle gå hjem med en følelse av å ha et sukkertøy i munnen.

En annen forklaring på den manglende kommunikasjonen rundt barnas smerte og lidelse kan være at gruppelederne ønsket å skåne dem. I samtaler med meg var det flere som formidlet en følelse av tvil eller ambivalens ved om det var riktig å la barna få innsikt i hverandres vonde følelser. De sa at mange av barna hadde det så vondt inne i seg at det ville bli veldig belastende for de andre barna å høre på. Noen sa også at de trodde at det å åpne seg ville bli for belastende for den det gjaldt. Flere tegnet skremmende bilder av det de trodde kom til å skje med barna hvis de vonde følelsene ble gitt for stort spillerom. En gruppeleder sa at det var barn i hennes gruppe som bar på så mange vonde følelser at det eneste hun kunne gjøre, var å sørge for å «holde skuta flytende». Det gjorde hun ved å sørge for at det vonde og vanskelige ikke fikk komme fram. Hun sa at hun var redd for at hvis hun begynte å snakke med barna om de vonde følelsene deres, ville det gå opp for dem hvor vanskelig de faktisk hadde det. Det trodde hun ikke at de ville tåle. Da kom «skuta til å gå rett til bunns».

## Det er foreldrenes måte å utøve omsorg på som gjør at barna har det vanskelig

Et annet tema det nesten ikke ble snakket om i samtalegruppene, var den egentlige grunnen til at barna hadde det så vanskelig, nemlig at foreldrene ikke ga dem trygg og god omsorg.

I flere grupper var det barn som så ut til å streve med å komme seg til gruppesamlingene. Det hendte jevnlig at noen ikke kom fordi foreldrene hadde glemt at de skulle dit. Det var også barn som kom alene i drosje fordi foreldrene ikke var i stand til å følge dem, og det var barn som ikke ble hentet når gruppesamlingene var slutt. I skolegruppene hendte det flere ganger at barn ba om å få låne gruppeledernes telefoner. De ville ringe hjem til foreldrene og minne dem på at det var gruppesamling. De

sa at de trodde at foreldrene hadde glemt det, og de ville hindre at foreldrene ble engstelige når de ikke kom hjem etter at skoledagen var slutt. I deler av den perioden jeg var til stede i skolegruppene, var det vinter og snø. Noen av barna var godt kledd med kjeledresser, overtrekksbukser, lue og votter. Andre kom i tynne boblejakker, joggebukser og dårlige sko. De hadde heller ikke noe å ha på hodet eller hendene.

I flere av gruppene fikk barna grøt med mandel den siste gangen før jul. Gruppelederne sa at den som fant mandelen, skulle få en premie. I en av gruppene fortalte jeg at hjemme hos meg er det en regel at den som har funnet mandelen, ikke får lov til å si det høyt før alle har spist opp grøten sin. Jeg sa at grunnen er at vi vil unngå at barna våre slutter å spise så fort mandelen er funnet. En av gruppelederne sa at en sånn regel var det ikke nødvendig å ha i denne gruppen. Hun sa at her var problemet det motsatte. Barna var så sultne at de ikke ville slutte å spise.

I mange situasjoner bidro gruppelederne med praktisk hjelp. De lånte ut telefonene sine, ringte etter drosje, hentet og leverte barn og lette rundt på skolen for å finne varmt tøy som barna kunne låne. De passet også på at barn som var veldig sultne, ikke spiste så mye at de fikk vondt i magen. De snakket imidlertid aldri med barna om det som foregikk. Til meg sa de imidlertid at de så på barnas problemer som resultat av foreldrenes dårlige omsorgskapasitet. Flere ga uttrykk for at de var bekymret for omsorgssituasjonen til barn som deltok i deres grupper.

En forklaring på denne tilbakeholdenheten kan være at gruppelederne mente at det ikke var riktig å snakke med barna om måten foreldrene behandlet dem på. Flere ga uttrykk for at psykisk sykdom og rusavhengighet fremdeles er veldig tabubelagt, og at de fleste som har denne typen problemer, ikke ønsker at andre skal vite om det. Noen sa at de var redde for at ting som ble sagt om foreldrene i gruppen, skulle bli kjent i nabolaget. De sa at barn er barn. Selv om de hadde gjort avtale med barna om at det som ble sagt i gruppen, skulle bli i gruppen, tok de ikke sjansen på at dramatiske hendelser som selvmordsforsøk, politiaksjoner og tvangsinnleggelser skulle komme ut. Derfor hadde de bestemt at dette var temaer barna ikke fikk lov til å snakke om. En gruppeleder sa at hun var redd for at barna hadde det så hyggelig når de var i samtalegruppen, at de plumpet ut med ting de egentlig ikke hadde tenkt å si. Hun sa at det for henne var

et viktig prinsipp at familiehemmelighetene ikke skulle ut. Derfor prøvde hun å holde samtalen på et generelt nivå. Hun sa at det var bedre å legge lokk på det barna fortalte, enn å si eller gjøre noe som kunne få dem til å blamere seg.

En annen forklaring på gruppeledernes tilbakeholdenhet kan være at de erfarte at det å forholde seg til barnas omsorgssituasjon, berørte deres eget foreldreskap. Helsearbeiderne jeg intervjuet i forbindelse med masteroppgaven (Grimsgaard, 2008), fortalte at de i stor grad brukte seg selv og sitt eget liv som referanseramme når de skulle vurdere pasientenes foreldrefungering. En gruppeleder sa at det hun var aller mest redd for når hun drev samtalegrupper, var at hun skulle komme til å si noe som gjorde at foreldrene ble sinte på henne. Derfor prøvde hun hele tiden å tenke over om det kunne være noe i det hun sa, som foreldrene ikke likte. Flere gruppeledere ga også uttrykk for at det de syntes var aller vanskeligst, var hvis det var så store problemer i hjemmet at det ble stilt spørsmål ved om de burde meldt bekymring til barneverntjenesten. En gruppeleder sa at hun flere ganger hadde vært på nippen til å gjøre det, men at hun hadde latt det være. Hun trodde at hvis hun gjorde det, ville hun ikke fått mulighet til å jobbe videre med barna. Hun mente også at hun hadde en helt annen innfallsvinkel til familien enn det barneverntjenesten hadde mulighet til å få.

I artikkelen «Hvorfor overser vi barnemishandling?» (Halvorsen, Killén & Grøgaard, 2013) viser forfatterne til nasjonale og internasjonale studier og argumenterer for at profesjonsutøvere anvender en rekke psykologiske mekanismer for å beskytte seg selv mot å se. De sier at den overlevelsesmekanismen helse- og sosialarbeidere oftest benytter, er overidentifisering med foreldrene. De tillegger foreldrene flere positive egenskaper enn de har, og bagatelliserer den faren barnet er i. Ofte flytter de oppmerksomheten over på barnets atferd. De ser barnet som sunnere og sterkere enn det er, og tilskriver det egenskaper de ønsket at det hadde. Det kan være grunn til å tenke over om det manualen til SMIL sier om at gruppelederne skal møte barna som alminnelige friske barn, og det som står i manualen til Mestringsgrupper om at gruppene er forebyggende grupper og ikke terapigrupper, kan leses som uttrykk for den formen for beskyttelsesmekanismer Halvorsen, Killén og Grøgaard viser til.

## Skyld og skam

En sentral forståelse i eksisterende kunnskap om barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre er at de utgjør en gruppe som har lett for å føle skyld og skam. I forskning er dette beskrevet som en tilleggsbelastning som er til hinder for at barna kan være åpne om vanskelighetene sine (Fjone et al., 2009; Haugland, 2012).

I manualene til Mestringsgrupper og SMIL er følelsen av skam knyttet til det tabubelagte, og til at foreldrene oppfører seg på måter som gjør at omgivelsene tar avstand fra dem. Skylden er først og fremst knyttet til at barna tror at det er noe de har sagt eller gjort som er grunnen til at foreldrene har det vanskelig. Et av målene med arbeidet i samtalegruppene er å hjelpe barna til å bli kvitt disse følelsene ved hjelp av kunnskap og informasjon.

I flere av gruppene jeg har observert, sa gruppelederne til barna at de tilhørte en gruppe barn som har lett for å skamme seg. De utdypet det ikke nærmere, men sa at det var en følelse barna ikke trengte å ha, siden det ikke var deres skyld at foreldrene var psykisk syke eller ruset seg. I en gruppe var det ei jente som rakk hånden i været. Hun spurte hva det betyr å skamme seg. Den ene gruppelederen svarte at det betyr å være flau. Hun sa at å skamme seg over foreldrene betyr å være flau over dem. Hun fortalte om en gutt hun kjente, som hadde en psykisk syk far. Faren hadde vært med ham på Tusenfryd. Gutten hadde vært veldig flau over faren fordi han lekte så voldsomt og laget så mye bråk. Den andre gruppelederen sa at hun hadde det sånn når barna hennes ikke oppførte seg ordentlig ute blant andre. Da ble hun fryktelig flau. Hun følte at det var hennes ansvar at barna skulle oppføre seg ordentlig.

Skam er et sammensatt og flertydig begrep. Den formen for skam jeg oppfatter at det refereres til i manualene, er den «klassiske» skammen som er resultat av en internalisering av samfunnets normer og regler. Det er en skam som er påført utenfra (Wyller, 2001b), og som det opplagt bør være en målsetting å hjelpe barn å bli kvitt.

Samtidig kan det være grunn til å se nærmere på om det kan ha vært andre form for skam som har preget barn i samtalegruppene, men som ikke ble snakket om. Vetlesen (2004) sier at det finnes en form for skam som ikke blir påført oss utenfra, men som vi påfører oss selv. Han

beskriver denne skammen som er resultat av min tolkning av andres tolkninger av meg, av hvor mye eller lite jeg opplever å være verdt for dem. Det er en skam som utløses av at jeg kommer til kort på grunn av den jeg er, og ikke på grunn av noe jeg har gjort. En variant av denne skammen er den som kan følge av at man blir dårlig behandlet av andre. Det er en skam som bare oppleves av ofrene, ikke av dem som gjør urett (Vetlesen, 2005).

I samtalegruppene var det flere barn som fortalte at foreldrene behandlet dem respektløst, og at dette hadde negative konsekvenser for dem. Kalle fortalte at faren sa til ham at han ikke var annet enn en skygge. Lars fortalte at en gutt på skolen hadde sagt at moren ville byttet ham mot et samlekort. Arne og Line fortalte hvordan mødrene behandlet dem som et middel til å realisere sine egne behov. Flere gruppeledere sa at de trodde at mange av barna opplevde å være sviktet av foreldrene. En gruppeleder sa at hun trodde at voksne ikke torde å snakke med dem om dette, for da ville «bunnen falle ut». Hun sa at hun trodde at voksne var redde for at barna da ville kollapse.

En fare ved ikke å tematisere denne formen for skam kan være at barna opplever at foreldrene ikke stilles til ansvar for det de gjør mot dem. På den måten får de ingen å rette sinnet, sorgen eller frustrasjonen sin mot. Helge Sølvberg (2011) sier at voksne barn til psykisk syke foreldre har fortalt ham at det har vært, og fremdeles er, vanskelig å vite hvordan de skal forholde seg til ting foreldrene har sagt og gjort. Blant annet forteller han om en voksen mann som hadde opplevd at moren avlivet hunden hans mens han var på skolen. Han hadde kjøpt den for konfirmasjonspengene sine og var veldig glad i den. Sølvberg sier at som voksen strever mannen fremdeles med å forstå det moren gjorde. Blant annet spør han seg om hun var slem, eller om han var et barn det ikke var mulig å elske.

## Barnas erfaringer av rus og vold

Et fjerde tema det nesten ikke ble snakket om i samtalegruppene, var barnas erfaringer med vold og rus. Samtidig var det mange barn som fortalte om slike erfaringer. Flere beskrev et familieliv preget av konflikter, krangel og bråk. De beskrev også hvordan foreldrene endret atferd når de ruset seg.

I en gruppe var det ei jente som fortalte at moren ikke ville ha noe med faren å gjøre fordi han drakk alkohol. Hun ønsket at heller ikke jenta skulle ha kontakt med ham. Jenta sa at hun ønsket å ha kontakt med faren. Hun var sint på moren. som gjorde alt hun kunne for at de to ikke skulle møtes. Samtidig følte hun seg sviktet av faren. Når de en sjelden gang fikk mulighet til å være sammen, glemte han som regel avtalen. Jeg har tidligere beskrevet at det også var barn som fortalte at foreldrene ringte dem når de var ruset, og at de truet med å ta sitt eget liv når de var fulle. En gutt fortalte at når han var på besøk hos moren, hendte det at vennene hennes kom på besøk om natten, etter at han hadde sovnet. Han hadde flere ganger våknet av at de sto utenfor vinduet og lyste på ham med en lykt. Da ble han veldig redd. Flere av barna fortalte om slåssing mellom foreldrene. Noen fortalte at foreldrene ødela ting de hadde laget. I en gruppe var det ei jente som hadde en far som satt i fengsel fordi han hadde vært voldelig mot moren. Moren ville ikke at jenta skulle vite hvor faren var. Hun trodde at han var på psykiatrisk sykehus. Når barna fortalte om denne typen erfaringer, lyttet gruppelederne til det de hadde å si. De stilte imidlertid få eller ingen oppfølgende spørsmål. På den måten syntes det ikke å bli noe oppmerksomhet rettet mot å forstå hvilken mening erfaringene hadde for barna. Gruppelederne tok heller ikke moralsk stilling til det foreldrene gjorde. Vold var heller ikke tema i de gruppesamlingene som hadde psykisk sykdom og rusavhengighet som hovedtema, og det var bare i én gruppe det ble snakket om rus. Da var det et barn som selv tok initiativ til å spørre hvorfor noen begynner å drikke alkohol. Den ene gruppelederen svarte at det ikke er så lett å vite, men at det handler om avhengighet. Hun spurte barna om de visste hva avhengighet er. Ingen svarte. Gruppelederen sa at når man er avhengig av noe, må man bare ha det. Hun sa at det handlet om en form for sårbarhet som gjør at folk ikke er så sterke inne i seg. Dersom de får venner som har den samme sårbarheten, har de lett for å begynne å drikke når noe i livet blir vanskelig. Gruppelederen sa at det er spesielt viktig for de som har denne sårbarheten, å tenke over hva slags venner de velger.

I en gruppe var det ei jente som rakk opp hånden og sa at moren til en av de andre jentene, som ikke var til stede i gruppen den gangen, hadde en kjæreste som slo henne. Hun sa også at jenta hadde sett det mange

ganger. Den ene gruppelederen bekreftet det jenta sa. Hun sa at det var riktig, men at hun trodde det bare skjedde når kjæresten ruset seg. Et av de andre barna rakk opp hånden og spurte hvorfor noen velger å ha slemme kjærester. Gruppelederne svarte at det ikke er så lett å si. Men hun trodde at det ofte hang sammen med rus.

Ingen av barna fortalte at de selv hadde blitt utsatt for fysisk vold. De ble heller ikke spurt. Det var imidlertid flere gruppeledere som sa til meg at de visste at det var barn i deres gruppe som av og til ble slått. Det var også gruppeledere som sa at de var bekymret for noen av barna fordi hjemmemiljøet deres var preget av mye vold og konflikter. I en gruppe deltok et søskenpar. Foreldrene var skilt, og moren hadde fått ny kjæreste. Faren til barna var alvorlig psykisk syk. I perioder ble han veldig utagerende. Barna bodde hos moren. Hun hadde jevnlig kontakt med eksmannen og hjalp ham med praktiske ting i de dårlige periodene. Gruppelederne sa at de var bekymret for barnas omsorgssituasjon. De trodde at de var vitne til mye slåssing mellom foreldrene. De trodde også at de var mye overlatt til seg selv.

Mangelen på kommunikasjon rundt barnas erfaringer knyttet til rus og vold er problematisk på flere måter. For det første finnes det mye forskning som dokumenterer at det er svært skadelig for barn å vokse opp i hjem der det er høyt konfliktnivå og blir begått vold. Bente Storm Mowatt Haugland (2012) sier at et høyt nivå av familiekonflikter generelt er negativt for barns fungering. Det at barn gjentatte ganger utsettes for konflikter, kan blant annet svekke barnas evne til å regulere sine egne følelser. Dette kan igjen bidra til at de utvikler psykiske problemer. Haugland argumenterer for at psykososiale problemer hos barn til alkoholmisbrukere kan forklares, i alle fall delvis, med at barna hyppig er utsatt for langvarige og intense familiekonflikter.

Haugland (2012) peker også på at det er en sammenheng mellom alkoholmisbruk og partnervold og mellom alkoholmisbruk hos foreldre og fysisk og emosjonell mishandling av barn. I antologien *Barns stemmer om vold: Å tolke og forstå* (Eriksson et al., 2010), som handler om hvordan ansatte i hjelpetjenestene forholder seg til barn som lever med vold i familien, viser forfatterne til internasjonal forskning som sier at forekomsten av én type vold innebærer økt risiko for at det også forekommer andre

typer vold, og at det er flere i familien som blir utsatt for volden. Blant annet hevder de at fedre som utøver vold mot mødre, ofte også er voldelige mot barna i form av både fysisk vold og seksuelle overgrep. Forfatterne understreker også at selv om barn ikke direkte blir utsatt for fysisk vold, er det å være vitne til fysisk vold mot en person som er så viktig for barnet som den andre forelderen, også en voldelig erfaring. De understreker samtidig at barnet ikke behøver å ha vært vitne til eller direkte ha blitt utsatt for fysisk vold for at det skal være skadelig. Vold skal ikke først og fremst forstås som noe konkret og avgrenset, men som noe utflytende, som en overhengende trussel som gjør hjemmet til en arena fylt av redsel, uro og stress.

Dette betyr at når profesjonelle som snakker med barn, får høre om rusmisbruk eller partnervold hos foreldrene, bør de alltid ta med i betraktning at også barna kan være utsatt for vold, selv om de ikke sier noe om det. Haugland (2012) sier at vold, mishandling og overgrep bør være et tema som undersøkes rutinemessig av alle som tilbyr hjelp og støtte til barn i slike familier. Det samme gjelder seksuelle overgrep. Det er også viktig å understreke at profesjonelle som driver samtalegrupper, ifølge barnevernloven § 6–4 har plikt til å gi opplysninger til barnevernet når det er grunn til å tro at barn utsettes for mishandling og andre former for omsorgssvikt.

Profesjonelle som leder samtalegrupper, treffer barn som er i en utsatt livssituasjon regelmessig over en viss tid. Det er naturlig å tenke at de er i en posisjon der de har gode muligheter til å avdekke ulike former for mishandling og omsorgssvikt, og til å kunne melde fra til barnevernet når det er aktuelt. Det er vanskelig å forstå at noe som så åpenbart hadde dyptgripende konsekvenser for barna det gjaldt, ble snakket så lite om. Det er også vanskelig å forstå hvorfor det ikke står noe i manualene om at dette er fenomener gruppelederne må forholde seg til og ta på alvor.

En forklaring på mangelen på kommunikasjon kan være at gruppelederne ikke så det som sin oppgave å gjøre det, at de mente at det ikke var «deres bord». Da jeg spurte gruppeledere som sa at de var bekymret for omsorgssituasjonen til barn i gruppen, hvorfor de valgte ikke å gjøre noe med bekymringen sin, svarte de fleste at familiene det gjaldt, allerede var i kontakt med barnevernet. Gruppelederne sa at de derfor regnet med at

problemet ville bli tatt hånd om der. Det var også gruppeledere som sa at det ikke sto noe om vold og seksuelle overgrep i manualen, og at det sto lite om rus. De hadde derfor gått ut fra at det ikke var så relevant. En gruppeleder sa at hun aldri hadde tenkt på at vold og rus er temaer hun burde snakket med barna om. Hun sa at hun trodde at hun ville ha gjort det dersom det hadde stått tydelig i manualen at hun skulle gjøre det.

En annen forklaring kan være at vold og rus er tabubelagte temaer det er vanskelig å snakke om i vårt samfunn. Den norske psykologen Halldis Karen Leira (2003) beskriver tabuet som et sosialt forbud mot å synliggjøre eller fortelle. Hun hevder at kulturens tabu er et stort problem for utsatte barn og unge fordi det forbyr andre å se hvordan de faktisk har det. Flere av gruppelederne jeg har snakket med, har sagt at vold og rus handler om såre og vanskelige ting det ikke er lett for barn å forstå. De har sagt at når barn i deres grupper har fortalt om slike erfaringer, har de bevisst unngått å snakke mer om det. De har ikke ønsket å sette de andre barna på tanker de kanskje ikke har hatt. Det er også gruppeledere som har sagt at de ikke ønsket å snakke med barna om problemer foreldrene ikke selv har erkjent, og at de ikke ønsket å snakke med barna om følsomme eller tabubelagte ting uten foreldrenes godkjennelse.

En tredje forklaring kan være at gruppelederne har prøvd å skåne seg selv. Leira (2003) sier at en kultur opprettholder sine tabuer med forakt som mulig sanksjon. For å unngå andres forakt og den følelsen av skam som følger med den, vil de fleste underordne seg kulturens norm og forholde seg til tabubelagte hendelser som om de ikke har funnet sted. Tabuet rammer således ikke bare de som blir utsatt for tabubelagte hendelser, men også profesjonsutøvere som skal hjelpe dem å sette ord på det som har hendt. Søftestad (2003) sier at fagfolk som arbeider med barn som utsettes for tabubelagte erfaringer, blir invitert inn i en «ikke-virkelighet». De utfordres til å tro på denne virkeligheten, og til å handle ut fra fenomener kulturen har definert at ikke skal finnes. Ifølge Søftestad vil profesjonelle som eksponerer kunnskap om at barn utsettes for overgrep, ofte oppleve å bli stigmatisert av sine kollegaer. Dette setter dem i et dobbelt press. De må velge mellom å risikere å bli utsatt for utstøtelse eller forakt av sine fagfeller fordi de setter ord på en virkelighet ingen vil ha, eller å bli en av de som benekter at fenomenet forekommer. Kari

Trøften Gamst (2011), som har studert dommeravhør av overgrepsutsatte barn, sier omtrent det samme. Hun sier at barns direkte og umiddelbare fortellinger om overgrep provoserer mange, og at dette også kan ramme voksne som formidler det barna forteller. Profesjonelle som tar barns fortellinger om overgrep på alvor, blir ofte møtt med ubehag og kritikk fra kollegaer.

En fjerde forklaring kan være at det å snakke om vold og rus kan bli forstått som en fordømmelse av foreldrene, som at man sparker en som allerede ligger nede. I manualen til «Du er ikke den eneste» står det at i samtaler med foreldrene må gruppelederne legge vekt på ikke å plassere skyld hos den som har sykdommen eller problemet, men heller formidle et positivt, styrkende fokus som anerkjenner foreldrenes omsorg og deres forståelse for barnas situasjon. Det er foreldrenes ressurser, ikke deres mangler, som skal settes i sentrum. Gruppelederne må ha forståelse for at sykdommen gjør at noen i perioder ikke er i stand til å være foreldre på den måten de ønsker. Det ligger i sykdommens natur (Myrvoll et al., 2011).

I manualene til Mestringsgrupper og SMIL er foreldrene beskrevet som barnas viktigste ressurs. Det er i relasjonen til foreldrene håpet om et bedre liv ligger. I manualen til «Du er ikke den eneste» står det at det ikke er den kunnskapen barna får når de deltar i samtalegruppene, som er den viktigste forebyggende faktoren, men det at kunnskapen fører til at det utvikles en gjensidig forståelse mellom barn og foreldre. En styrket relasjon mellom foreldre og barn beskrives som en sentral målsetting med arbeidet. I manualen til SMIL er foreldrene omtalt som viktige samarbeidspartnere for gruppelederne. En sentral målsetting med samtalegruppene er å bidra til å styrke forelder–barn-relasjonen ved større grad av gjensidig åpenhet, innsikt og forståelse. Det står også at barnas lojalitet og kjærlighet til foreldrene er ubetinget, og at barna derfor ofte vil benekte at de har det vanskelig (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 7). I manualen til SMIL står det at barna har behov for at deres relasjon til foreldrene anerkjennes og ivaretas.

I samtalegruppene jeg har observert, var det flere gruppeledere som sa at når de snakket med barnas foreldre, var de nøye med ikke å si noe som kunne gi foreldrene dårlig samvittighet. De sa at de syntes det var viktig

at foreldrene fikk bekreftet at de ikke var dårlige foreldre, selv om de var psykisk syke eller ruset seg.

Det var også gruppeledere som sa at noe av det som særlig kjennetegner barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, er at de er ekstremt lojale mot foreldrene sine. Gruppelederne sa at de trodde det var en overlevelsesstrategi, som de ikke ønsket å rokke ved. Derfor trodde de heller ikke at barna ønsket å snakke om ting som kunne sette foreldrene i et dårlig lys, og de var nøye med ikke å presse barna til å si noe de trodde de ikke har lyst til å si. De prøvde også å beskytte barn som hadde lett for å åpne seg, mot å si for mye. På den måten søkte de å unngå å sette barna i en situasjon der de fikk det vondt når de forsto at de hadde røpet noe om foreldrene som de ikke skulle ha røpet. En gruppeleder sa at dette handlet om å ivareta barna, ikke foreldrene.

## Sammenfatning og konklusjon

I denne delen har jeg diskutert betydningen av det som ikke ble snakket om, eller som bare så vidt ble antydet eller nevnt, i samtalegruppene jeg har observert. Ut fra argumentene som har kommet fram gjennom diskusjonen, mener jeg det er riktig å konkludere med at den formen for samtalegrupper jeg har observert, representerer en mye mer utfordrende og kompleks form for praksis enn det man kan få inntrykk av gjennom å lese manualene og relevant faglitteratur. Det synes også å være en rekke motstridende hensyn og interesser i spill i samhandlingene mellom de profesjonelle og barna, som fører til at sentrale aspekter ved barnas væren-i-verden ikke blir gjort til tema, men heller blir tildekket. Blant annet har jeg pekt på at mye av det barna erfarer, dreier seg om tabubelagte fenomener som det kan være vanskelig for profesjonelle å forholde seg til. De profesjonelle kan også føle behov for å skåne seg selv, barna eller foreldrene.

Sett fra barnas perspektiver er dette alvorlig på flere forskjellige måter. For det første kan det føre til at det ikke blir satt inn adekvate hjelpe- og støttetiltak. Dette er spesielt alvorlig for barn som lever med alvorlig omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep. I samtalegruppene jeg har observert, var det flere barn som fortalte om alvorlige ting som ikke ble

tatt tak i. Når sentrale aspekter ved barns væren-i-verden blir tildekket, kan det også føre til at de ikke får den støtten de trenger til å bearbeide vonde og vanskelige erfaringer, men blir værende i en tilstand av hjemløshet. Hendelser som ikke blir tatt tak i, kan forbli skremmende, forvirrende og vanskelige å forstå. Berit Bae (2004) hevder at dette kan ha store negative konsekvenser for barns psykiske helse. Hun sier at dersom barns oppfatninger av egne subjektive opplevelsers realitet ikke blir tilstrekkelig anerkjent, kan de miste taket i opplevelsene og dermed også tilliten til at de er virkelige og gjeldende. Dette kan føre til at barna blir usikre på sin egen måte å forstå og fortolke verden på. Tildekkingen kan også føre til at barna mister tilliten til at det finnes voksne som ser dem og forstår dem, og som kan ivareta deres behov. Mange av barna i samtalegruppene ga inntrykk av at de opplevde at de ikke hadde noe gulv å stå og falle på. De formidlet en følelse av håpløshet, og de sa at de ikke hadde noen tro på at livssituasjonen deres noen gang kom til å bli bedre.

## Fortellinger som en vei til barns væren-i-verden

Jeg har så langt i dette kapitlet argumentert for at samtalegruppene jeg har observert, synes å representere en form for praksis som fører til at vesentlige aspekter ved barns væren-i-verden blir tildekket. Sett i lys av sentrale verdier som preger det samfunnet og den tiden vi lever i, framstår dette umiddelbart som et paradoks. I kapittel 2 har jeg redegjort for hvordan samtalegruppene er et svar på en økende bevissthet om at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre ofte har blitt oversett av hjelpetjenestene. Manualene til Mestringsgrupper og SMIL kan ut fra dette leses som bidrag til å synliggjøre de usynlige barna. Samtaletilbudene er også utformet i en tid preget av diskurser om barn og barndom som har ført til at de fleste i dag ser det som naturlig og selvfølgelig at barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, skal møtes som aktører med egne rettigheter og behov. I motsetning til i 1960- og 1970-årene, da det ikke var uvanlig at barn ikke visste hvor foreldrene var når de var innlagt på psykiatrisk sykehus (Dunn, 1993), har de i dag en lovfestet rett til å bli ivaretatt som pårørende. I innledningen til manualen til SMIL er det da også presisert at barneperspektivet skal gis særlig prioritet. I samtalegruppene

jeg har observert, ble det lagt til rette for en rekke aktiviteter som nettopp syntes å ha som formål å åpne for dialoger om barnas egne erfaringer. Når vesentlige aspekter ved barnas væren-i-verden likevel ser ut til å bli usynliggjort, kan det være grunn til å spørre om det er noe i verdiene som ligger til grunn for vår tids forståelse av begrepene «barnet som aktør» og «barneperspektiv», som fører til at barns egne perspektiver skyves til side. John Wall (2010, s. 13) peker på at vår forståelse av barndommen også er historisk betinget. I det nettverket av mening barn har å fortolke livene sine i lys av, finnes også samfunnets og kulturens fortellinger om dem. Disse må både barn og voksne forholde seg til. Wall hevder at dette kan være etisk problematisk. Selv om det er enighet om at barn er fullverdige aktører, er det ikke åpenbart hva dette skal bety.

## En forståelse hentet fra de voksnes verden

I sin bok *Ethics in Light of Childhood* (Wall, 2010) peker Wall på hvordan begrepet «aktør» siden moderniteten i all hovedsak har blitt assosiert med verdier som rasjonell individualisme, frihet, autonomi og uavhengighet, og at det er en tendens til å se på sårbarhet og avhengighet som en motsats til dette. Han argumenterer for at det er dette menneskesynet som har formet vår tids forståelse av «barnet som aktør», og at det er en forståelse som setter barn i en veldig sårbar situasjon. Wall hevder at det vi så langt har fokusert på når det gjelder barns deltakelse i vårt samfunn, har vært å tilskrive dem flest mulig av de samme egenskaper og rettigheter som vi tilskriver voksne. Han sier at så lenge det er sånn, vil barn forbli marginalisert. De blir tvunget til å låne sin menneskelighet fra de som blir forstått å besitte den på en riktigere, mer fullstendig og avansert måte enn dem selv. Wall hevder at den dominerende forståelsen av «barnet som aktør» på denne måten møter et grunnleggende filosofisk problem. Den anerkjenner ikke det som særlig preger barns måter å være i verden på.

Wall (2010) hevder at når det gjelder den forståelsen av «barnet som aktør» som i dag dominerer, står vi overfor det samme problemet som for noen år siden ble løftet fram av det som kalles feminismens tredje bølge. Mens man i feminismens første bølge kjempet for kvinners stemmerett og i den andre krevde like rettigheter for kjønnenes deltakelse i arbeid og

samfunnsliv, er man i den tredje bølgen opptatt av at fullverdig deltakelse bare kan oppnås dersom samfunnets moralske strukturer endres til også å gi rom for de verdier som preger kvinners liv og erfaringer. Wall sier at på samme måte som feminismen har bidratt til at begreper som rasjonalitet, omsorg, kroppslighet og makt i dag er innlemmet i vår generelle forståelse av hva det vil si å være menneske, må vi også innlemme de verdier som særpreger barns måter å være i verden på, i vår forståelse av hva det vil si å være et fullverdig menneskelig subjekt. Inspirert av sentrale hermeneutikere som Heidegger, Gadamer og Ricoeur argumenterer han for å knytte disse verdiene til den mest fundamentale egenskapen vi mennesker fødes inn i verden med: behovet for å skape mening. Ifølge Wall kan spørsmålet om hva det grunnleggende sett vil si å være et menneske, kun besvares ut fra det faktum at vi alle fødes inn i verden, lever og dør. Den verdenen vi fødes inn i, er en verden av mening som allerede er skapt for oss av andre. Han hevder at den grunnleggende drivkraften som ligger i alle mennesker, er til enhver tid å prøve å oppleve livet så meningsfullt og helhetlig som mulig.

Wall (2010) sier at den måten vi skaper mening på, er gjennom å fortelle livsfortellingene våre. Det som kjennetegner livsfortellingene, er at de har både et tilbakeskuende og et framoverskuende blikk. Vi får innsikt i hvem vi er ved å plassere våre erfaringer i en fortelling som også sier noe om hvor vi kommer fra, og om hvilke visjoner vi har for framtiden. Å være menneske er å leve i en verden som ikke bare består av det som har vært og er, men også av det som kan bli. Som mennesker er vi på samme tid både begrenset og grenseløse, ferdige og uferdige. Vi er allerede noe, men strekker oss samtidig alltid mot noe nytt. Det vi hele tiden streber etter, er å utvide livsfortellingene våre. Enten vi er voksne eller barn, søker vi alle størst mulig narrativ helhet. Med det menes ikke at alle erfaringer skal føye seg inn i et harmonisk sammenhengende hele, men at de er til stede i livsfortellingen vår på en eller annen måte.

En forutsetning for at vi skal kunne utvide livsfortellingene våre, er at vi er villige til å åpne oss for å bli påvirket av hverandre. Å leve i relasjoner til andre og til de fellesskapene vi er del av, innebærer derfor aldri bare å handle overfor dem. Det innebærer også alltid å gjøre seg åpen for å bli formet av de andre.

Fordi vi til enhver tid skaper mening fra det stedet der vi befinner oss, vil all mening være tentativ og partiell. Dette betyr at barns meningsskaping ikke kan bli sett på som mindre utviklet eller mindre fullverdig enn voksnes. Det at barn i mindre grad er påvirket av historien, strukturene og tradisjonene enn voksne, gjør tvert imot at de har lettere for å bringe inn nye og uventede perspektiver, både i sitt eget liv og i livet til mennesker rundt dem. Wall hevder at barn kan ha en djervhet og friskhet i sine fortolkninger som voksne ofte mangler. Samtidig gjør barns begrensede livserfaringer at de ikke alltid er i stand til å skape den nødvendige kritiske distansen til den historien og de tradisjonene som omgir dem. Derfor er de i større grad enn voksne avhengig av andres støtte i sin streben etter å skape mening i det de har erfart. Den ulikheten i status og makt som preger relasjoner mellom barn og voksne, setter barna i en spesielt sårbar situasjon. Wall sier at dersom vi ønsker en bredere forståelse av hva det vil si å være et barn, er det barnets åpenhet og relasjon til verden vi bør rette oppmerksomheten mot. Det sårbare barnet og barnet som aktør er ikke motsatte begreper, men sammenvevet. Samtidig som det er barnets åpenhet som gjør at barnet kan framstå som aktør, er det gjennom sitt engasjement i verden at det blir sårbart.

Når det gjelder samtalegruppene jeg har observert, har en viktig motivasjon for måten de er utformet på, vært forskning der barn selv gir uttrykk for at de ønsker kunnskap om det som skjer i familien (Trondsen, 2014; Trondsen & Ytterhus, 2017). Ut fra det Wall sier kjennetegner vår grunnleggende måte å skape mening på, kan det være verdt å tenke over om barnas utsagn kan ha blitt misforstått av voksne. Fra et perspektiv formet av verdier hentet fra voksnes verden, er det lett å tenke at barna etterspør faktabasert kunnskap. Det barna etterlyser, kan imidlertid like gjerne være hjelp til å utvide livsfortellingene sine.

Når Lars tre ganger tar initiativ til å fortelle om episoden på skolen, er det kanskje ikke en rasjonell forklaring han etterspør, men hjelp til å integrere hendelsen i en større fortelling om sitt liv? Det er en fortelling som ikke bare handler om ham, men også om relasjonen mellom ham og moren, og om hvordan andre mennesker ser på dem. Ut fra det Lars sier og gjør, gir han inntrykk av at han ønsker å gjøre fortellingen rik og variert ved å se episoden fra flest mulige perspektiver.

På samme måte er det mulig å tenke at når Hannah og Aisha forteller om sine opplevelser av farens sykdom, etterspør de ikke først og fremst kunnskap om sykdommen eller råd om hvordan de skal håndtere den. De søker hjelp til å skape helhet og sammenheng i sine relativt korte, men dramatiske liv. I denne helheten inngår blant annet det å ha vært tvunget til å flykte til et annet land, en lengsel etter å være sammen med en far som opplever dem som møkkete når han er syk, opplevelser av ensomhet og isolasjon og erfaringer med at de ikke alltid kan stole på moren.

I en av skolegruppene var det ei jente som sa at hun visste at situasjonen hjemme aldri kom til å forandre seg. Derfor syntes hun ikke det var noen vits i å snakke så mye om problemene sine. Når hun gjorde det, begynte hun bare å tenke mer på dem. Hun sa at det som var godt for henne, var å gjøre praktiske ting, for eksempel å lage noe. Da ble tankene hennes opptatt med det hun holdt på med, og ikke med alt det vanskelige hun ikke kunne gjøre noe for å endre. I en tekst jeg har skrevet i etterkant av en av gruppesamlingene hun deltok i, er det en lang beskrivelse av at hun står sammen med en gruppeleder og tover ull. De står ved siden av hverandre og gnir store mengder varmt såpevann inn i ullen. Iblant stopper de opp og ser på resultatet. De diskuterer farger og fasonger, men sier ikke så mye mer. I bakgrunnen er det en radio som spiller musikk. Stemningen er rolig. Det ser ut som om jenta har det godt. Det er lett å forestille seg at denne situasjonen kan ha vært et verdifullt bidrag til hennes fortelling om seg og sitt liv. Det handler om tilhørighet og fellesskap, om å få mulighet til å tre fram og bli tatt imot slik man er, om både å bli formet og selv være med på å forme.

## Et vern mot forutinntatte holdninger

Wall (2010) knytter det moralske ansvaret vi mennesker har for hverandre, nettopp til vår åpenhet og mottakelighet for hverandres perspektiver. Han hevder at hver og en av oss har et krav på å bli møtt på en slik måte at den vi henvender oss til, er villig til å sette sine egne perspektiver i spill og åpne seg for å bli formet av våre. I det ligger det ikke bare at vi skal la den andres fortelling forandre oss, men at forandringen også skal prege den responsen vi gir tilbake. Wall sier at den andre har krav på ikke

bare å bli møtt som en som bidrar til å forme min livsfortelling, men også til selv å bli sett, hørt og tatt på alvor gjennom å bli innlemmet i fortellingen. Dette betyr at relasjonen først er likeverdig når jeg har overskredet min egen erfaringsverden gjennom å innlemme den andre som en betydningsfull del av min selvforståelse.

Det hos et barn vi skal åpne oss for å bli påvirket av, er derfor ikke det vi kjenner igjen hos oss selv eller har kunnskap om fra før, men det som er fremmed og annerledes. Ifølge Wall har hvert barn krav på å få sin helt spesielle fremmedhet innlemmet i vår fortelling. Dette betyr at i møter med barn må voksne vise vilje til å forstå det som ikke umiddelbart er tilgjengelig, men som ser ut til å ha en avgjørende betydning for barnet det gjelder. Dette gjelder også i profesjonelle sammenhenger. Profesjonelle kan ikke møte barn bevæpnet med ferdig etablerte teorier. Det må være fortellingen som leder til teorien, ikke omvendt.

Når en gutt sier at han ville ha vært inne hos den syke moren helt til hun var frisk, kan ikke profesjonsutøveren bruke sine teorier til å prøve å identifisere hvilken mening som ligger bak. Han eller hun må ta tak i det gutten sier, og la dette danne grunnlaget for det videre arbeidet de to skal være sammen om, og som profesjonsutøveren etter hvert kan bruke sine teorier til å utvide forståelsen av. Det samme er tilfellet når en gutt sier at det eneste han kan skrive om familien sin, er et stort spørsmålstegn.

Den historien guttene forteller fra livet sitt, er en del av den historien som har formet dem og gjort dem til den de er. Dette betyr at de ikke bare *har* en livsfortelling, de *er* livsfortellingen sin. Det er en fortelling som er ulik alle andres, som de befinner seg midt i, og som stadig endres (Hovland, 2011). På denne måten kan det barnesynet Wall introduserer, ha potensial til å bevege profesjonsutøvere bort fra tanken om at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre *er* noe bestemt. De blir hele tiden til. Identiteten deres er i stadig bevegelse, og den viser seg på mange forskjellige måter. Samtidig er denne tilblivelsen ikke noe som finner sted inne i barna, men i relasjoner, dialoger og samspill med andre.

Anne Jansen (2013, s. 125) argumenterer for at det å lytte til barns fortellinger om hva de gjør i vanskelige situasjoner, kan bidra til en forståelse av begrepene «risiko» og «beskyttelse» som ikke i så stor grad er knyttet til egenskaper ved det enkelte barnet. Det kan hjelpe oss til heller å rette

oppmerksomheten mot den meningssammenhengen begrepene opptrer i, og mot hvordan barna selv opplever og forstår dem.

## En praksis der både barna og gruppelederne kan framstå som subjekter

Ut fra det Wall sier, vil den grunnleggende etiske dimensjonen i relasjoner mellom voksne og barn ikke dreie seg om å gi omsorg og beskyttelse, men om at voksne må være villige til å la seg påvirke og forandre av barnas perspektiver. Det innebærer at den voksne må gjøre seg sårbar. Han eller hun må anerkjenne barnets kapasitet til å påvirke og forandre seg. I profesjonelle sammenhenger åpner dette for en praksis som gir profesjonsutøveren og barnet mulighet til å forholde seg til hverandre på en mer åpen og fleksibel måte enn det manualene til Mestringsgrupper og SMIL legger opp til.

Den kritikken Kalle og Robin rettet mot måten profesjonsutøvere hadde snakket med dem på, var nettopp at profesjonsutøverne var dårlige til å høre etter, at de misforsto, at de ikke viste at de brydde seg, men at de ga inntrykk av at samtalen var noe de bare skulle ha gjennomført og overstått.

I sin bok *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid* (Hovland, 2011) argumenterer Beate Indrebø Hovland for å se på profesjonelt hjelpearbeid som en praksis som dreier seg om å lytte til og svare på fortellinger. Hun sier at en viktig del av profesjonelles kompetanse er å kunne lytte til den andres fortelling, å få en forståelse av hva fortellingen dreier seg om, og å kunne gi en respons som den andre opplever sakssvarende og hjelpsom. For at det skal bli mulig, må den profesjonelle både kunne fange opp nyanser og kompleksitet i situasjonen og anlegge ulike perspektiver på den. Samtidig understreker hun at fortellinger ikke er noe den hjelpesøkende har ferdig med seg til møtet, men noe som skapes i rommet mellom dem som forteller.

Hovland (2011, s. 35) hevder at profesjoner hvor formålet er å yte hjelp til mennesker som har møtt utfordringer i livet de ikke har greid å takle på egen hånd, alltid har arbeidet med det narrative, men at det er noe de ikke nødvendigvis har vært seg bevisst. De har måttet forholde seg til

den fortellingen som utfolder seg i selve møtet, i samhandlingen mellom den profesjonelle og den eller de som trenger assistanse. De har også måttet forholde seg til fortellingene de ulike partene bringer med seg til møtet, som er med på å prege hva som blir sagt og gjort, og hvordan dette blir oppfattet av den enkelte. I tillegg skaper profesjonelle hjelpere selv fortellinger om den andre i samtaler med kollegaer og i journaler og rapporter.

En styrke ved fortellingene er at de gir erfaringene våre en form som gjør det mulig at flere kan forholde seg til dem (Hovland, 2011). På den måten kan de være en vei til forståelse av den formen for flertydige og ubestemmelige fenomener som syntes å være i spill i samhandlingene mellom gruppelederne og barna i samtalegruppene jeg har observert, som indre smerte, håpløshet, ensomhet og svik. Fortellingenes form gjør at de kan være en omvei til fenomener som det kreves mye tid og tålmodighet å finne passende ord og begreper for.

Det er absolutt mulig å tenke at samhandlingen mellom Emre og Hakan og gruppelederne kunne ha utviklet seg i en annen retning dersom gruppelederne hadde forstått guttenes vegring som starten på en fortelling de skulle skape sammen. Det samme må kunne sies om samhandlingen mellom gruppelederne og Marie da hun sa at hun ble glad da hun ikke fikk lov til å ha med en venn hjem, og da Fillip reiste seg opp og begynte å gå rundt på gulvet hver gang et av de andre barna begynte å snakke om sin mor eller far.

Som jeg har forklart tidligere i boken, er det vanligvis ikke en hvilken som helst erfaring vi velger å fortelle om. De fleste fortellinger tar utgangspunkt i en verden hvor det har skjedd noe som forstyrrer, utfordrer eller ryster den regjerende sosiale ordenen, det som blir sett på som normalt. På den måten kan det å fortelle også være en måte å bearbeide vanskelige hendelser på. Vi forteller den samme hendelsen om og om igjen til den faller på plass. Samtidig er vi som oftest ikke alene i fortellingene våre (Hovland, 2011). Fortellingene til barna i samtalegruppene handlet ikke bare om dem selv, men også om mennesker i barnas nærhet, ofte foreldrene. Gjennom å lytte til og svare på disse fortellingene kunne foreldrenes betydning i barnas liv kanskje ha blitt tydeligere for gruppelederne. Barnas fortellinger kunne også ha hjulpet gruppelederne til å

få et mer detaljert bilde av problemene deres, og til å komme fram til en sakssvarende forståelse av hva barnas hjelpebehov faktisk var.

I flere av gruppene fortalte barn om alvorlige hendelser knyttet til vold og rus, som det ikke ble tatt tak i. I samtaler med meg sa gruppelederne at de syntes det var vanskelig å snakke med barna om disse erfaringene. De følte seg usikre på hva de skulle si, og hva som var riktig å gjøre. Det kan være verdt å tenke over om de hadde opplevd det mer overkommelig dersom de hadde sett på relasjonen til barna som en relasjon der de sammen skulle skape en fortelling.

### Ingen garanti for en respektfull praksis

Det er viktig å understreke at den formen for praksis Hovland foreslår, ikke er en metode, men en forståelsesstruktur. Den er en måte å bygge bro på mellom forståelseshorisontene til gruppelederne, med deres faglige kompetanse, og barna som lever med foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet i dagliglivet sitt. Det er en måte å samhandle på der barnas opplevelse av og perspektiv på livssituasjonen sin får en grunnleggende betydning.

Samtidig skal det å arbeide med fortellinger ikke forstås som en rask og enkel løsning på et komplisert og sammensatt problem; hvordan vi som samfunn skal kunne tilby barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre et trygt og godt hverdagsliv. Hovland (2011) understreker at det å lytte til og svare på andres fortellinger fører med seg et stort moralsk ansvar. Måten profesjonsutøvere lytter til og svarer på barns fortellinger på, kan ha stor betydning for hvilken rolle barna lar erfaringene de forteller om, spille i en større fortelling som handler om deres liv. Hovland understreker at for at profesjonsutøveres bidrag til fortellingen skal kunne oppleves som hjelpsomt, må det passe inn i livshistorien til den som forteller, på en måte som gir mening for ham eller henne.

## Sammenfatning og konklusjon

I denne delen har jeg først diskutert hvordan det å arbeide med fortellinger kan legge føringer for en praksis som er egnet til å ivareta barn

med psykisk syke eller rusavhengige foreldre som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter. Jeg tenker da på en praksis som forholder seg til barna som selvstendige, avgrensede individer innvevet i ulike meningssammenhenger. Jeg har også argumentert for at det å arbeide med fortellinger kan være en vei til en praksis som kan skape forutsetninger både for at barna kan stå fram med erfaringer fra eget liv, og for at gruppelederne kan bli i stand til å ta imot og svare på det barna formidler. At barna får muligheten til å fortelle om livet sitt, er viktig både for at de skal få adekvat støtte og hjelp, og for at de skal få mulighet til å forme en god selvforståelse og identitet.

KAPITTEL 8

# Utblikk

> Her er det då at filosofien må vera den nødvendige uroa som sår tvil, og gjer det som har vorte for lett, tyngre, slik at det kan få den rette tyngda i seg att.
>
> —Hans Skjervheim, 1992

Formålet med boken har vært å undersøke hvordan et grunnleggende menneskelig behov – behovet for å skape mening – kommer til uttrykk og blir håndtert i samhandlinger mellom profesjonelle og barn som deltar i samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre.

Bokens vitenskapsfilosofiske forankring, en avdekkende hermeneutikk, har bidratt med en forståelse av at den meningen et barn tillegger det som foregår i en konkret samhandlingssituasjon, vil være avhengig av barnets subjektivitet, situasjonsorientering og historie – eller sagt med Heideggers ord: av barnets væren-i-verden. Jeg har derfor vært spesielt opptatt av hvordan de profesjonelle som ledet samtalegruppene jeg har vært til stede i, skapte rom for det enkelte barnets erfaringer og perspektiver, og hvordan de ikke gjorde det. Den vitenskapsfilosofiske forankringen har også gjort det mulig å identifisere det i samhandlingene mellom de profesjonelle og barna som ikke ble satt ord på, eller som bare så vidt ble antydet eller nevnt, men som likevel kan ha hatt stor betydning for den meningen som ble dannet. Dette har gjort det mulig å forholde seg til aktiviteten i samtalegruppene fra et perspektiv som det ikke har lyktes meg å finne tematisert i eksisterende forskning.

Gjennom fortolkning av fortellinger som beskriver samtaler og aktiviteter der barn formidler erfaringer tanker og følelser som *ikke* blir gjort til tema i den videre samhandlingen, har jeg fått en forståelse av at samtalegruppene jeg har studert, representerer er en form for praksis der barns egne erfaringer av foreldrenes psykiske sykdommer og rusavhengighet i

begrenset grad blir gjort til tema. Gjennom den teoretiske diskusjonen – der jeg har løftet det som foregikk i de partikulære situasjonene, opp på et mer generelt meningsbærende nivå – har jeg prøvd å få en dypere forståelse av dette fenomenet. Samtidig ville det ikke ha vært innenfor bokens ånd å gi konkrete forslag til hvordan de utfordringene jeg har pekt på, bør løses. I etterkant av arbeidet er det likevel noen forhold som framstår som særlig betydningsfulle, og som jeg vil legge til grunn for en avsluttende refleksjon. Den dreier seg om hvilke utfordringer profesjonelle særlig står overfor dersom samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre skal kunne være en praksis der barnas hjelpebehov blir ivaretatt på en mer helhetlig måte enn de synes å bli i dag.

## En kontekst som gjør det vanskelig å romme barnas væren-i-verden

De fleste samtalegruppene jeg har observert, ble drevet etter ferdig utarbeidede guider eller manualer. Dette ser ut til å ha lagt føringer for en forståelse av at praksisen ville bli best dersom den ble gjennomført på en mest mulig standardisert måte.

Intensjonen bak å legge en slik forståelse til grunn for praksisen er opplagt god: å sikre at barn som trenger det, får riktig og nødvendig hjelp. I rapporten *Tiltak for barn med psykisk syke foreldre* (Aamodt & Aamodt, 2005), utarbeidet av Regionsenter for barn og unges psykiske helse på oppdrag av Barne- og familiedepartementet, konkluderes det med at de tiltakene som eksisterte på den tiden rapporten ble skrevet, i stor grad var drevet av ildsjeler og spesielt interesserte. Dette gjorde at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre risikerte å motta svært forskjellige hjelpetilbud avhengig av hvor i landet de bodde. Det gjorde også at hjelpetilbudene var sårbare for å bli lagt ned dersom personene som drev dem, sluttet i arbeidet sitt. Rapporten sier også at mange av tiltakene bar preg av å være fragmenterte og tilfeldige.

Ut fra det som har kommet fram gjennom arbeidet med denne studien, kan det være grunn til å spørre om fagfolk nå har gått for langt den andre veien og er i ferd med å havne i motsatt grøft. Det kan se ut til at troen på at det finnes én riktig måte å snakke med barn som har psykisk syke eller

rusavhengige foreldre på, har bidratt til å gjøre samtalegruppene til en kontekst som i liten grad tillater det enkelte barnets væren-i-verden å komme fram. I boken har jeg argumentert for at dette er alvorlig på flere forskjellige måter. Det jeg vil løfte fram her, er at det kan bidra til å tilsløre eller skjule hvor vanskelig barna faktisk har det. Kanskje kan det være grunn til å spørre om mange barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre lever mye mer utfordrende liv enn det fagfolk har tatt inn over seg?

De fleste barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, kom fra hjem der foreldrenes sykdommer hadde vart over lang tid og var sammensatte og store. Familiene strevet også ofte med andre former for sosiale problemer. Mange av barna formidlet et stort lidelsestrykk. Samtidig var deres smerte og lidelse noe som i liten grad ble snakket om eller tatt tak i. Dette var også tilfellet i situasjoner der de fortalte om egne erfaringer knyttet til vold og rus. Resultatene av dette forskningsarbeidet kan således leses som en oppfordring til aktuelle fagmiljøer om å finne fram til andre og mer treffsikre måter å hjelpe disse barna på. Tormod Rimehaug og Jorun Mari Børstad (2015) argumenterer for at godt profesjonelt arbeid overfor barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre krever både manualtroskap og skreddersøm. Det kan være grunn til å reflektere over om vi lever i en tid der oppmerksomheten på betydningen av skreddersøm nesten har forsvunnet.

Jeg vil også løfte fram at samtalegruppene jeg har observert, har en forebyggende intensjon som synes å være lite treffende. I rapporten til Aamodt og Aamodt (2005) blir det argumentert for at det er viktig å komme tidlig i gang med relevante hjelpetiltak. Det kan godt være at samtalegruppene er tenkt som en variant av den typen tidlig intervensjon rapporten anbefaler. Ut fra det jeg observerte da jeg var til stede i gruppene, syntes det imidlertid å være et stort gap mellom idealer og realiteter. I sin evaluering av et kommunalt aktivitetstilbud for barn som hadde psykisk syke mødre, konkluderte Sigrun Aasen Frigstad og Borgunn Ytterhus (2008) med at aktivitetstilbudets profil trolig ikke var hjelpsom for noen av barna som deltok. De sier at de av barna som først og fremst hadde behov for hjelp til å få dagliglivet til å fungere, ville ha hatt større nytte av en støttekontakt som kunne ha hjulpet dem med å vaske tøy, lage mat og ordne transport til og fra fritidsaktiviteter. For de av barna som

slet med alvorlige problemer, var hjelpen utilstrekkelig. Jeg vil oppfordre aktuelle fagmiljøer til å diskutere om dette også kan være tilfellet for den typen samtalegrupper jeg har studert.

## Det er barna, ikke livssituasjonen deres, som blir forstått som det som skal endres

Manualene som lå til grunn for arbeidet i samtalegruppene jeg har observert, er forankret i et teoretisk grunnlag som synes å legge føringer for en forståelse av at den primære årsaken til at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre har det så vanskelig, er egenskaper som hefter ved dem som individer. Det teoretiske grunnlaget synes også å legge føringer for en forståelse av at dette er egenskaper det går an å ha objektiv kunnskap om, og som barna har mulighet til å endre dersom de får relevant kunnskap og informasjon. I samtalegruppene jeg har observert, synes denne forståelsen å ha ført til en praksis der en viktig oppgave for gruppelederne var å identifisere disse egenskapene hos barna og å hjelpe dem å endre dem. Dette bidro til et fokus der det ikke var barnas mangelfulle eller dårlige omsorgssituasjon som ble forstått å være det som skulle endres, men barnas måter å forholde seg til omsorgssituasjonen på.

Boken kan ut fra dette også leses som en oppfordring til aktuelle fagmiljøer om å tenke over om det er barnas omsorgssituasjon, og ikke egenskaper ved barna, som bør være det primære fokuset i hjelpetiltak som iverksettes overfor familier der en eller begge foreldrene har psykisk sykdom eller ruser seg. Dette betyr ikke at fagfolk ikke også skal snakke med barna. De må imidlertid sørge for at de ikke snakker med dem på måter som bidrar til å tilsløre eller skjule en mangelfull omsorgssituasjon.

I den forbindelse vil det også være viktig at profesjonelle som tilbyr barna støtte og hjelp, tenker grundig over hvilken betydning de tillegger det å snakke med barn. De må både være seg bevisst hvilke grunnleggende antakelser om barn og barndom de møter barna med, og hvilke intensjoner de har med samtalene. I FNs barnekonvensjon (1989), den norske barneloven og barnevernloven er det presisert at barn har rett til å uttale seg og bli hørt i alle saker som angår dem. Samtidig finnes det forskning som viser at profesjonsutøvere som snakker med barn som er

i utsatte og sårbare livssituasjoner, ofte strever med å forstå hvordan de skal forholde seg til det barna ytrer (Helsedirektoratet, 2019).

Det er også verdt å tenke over om samtalegrupper er et egnet hjelpetiltak overfor barn som lever så vanskelige liv som det barna i samtalegruppene jeg har observert, gjorde. En sentral forståelse i eksisterende kunnskap om samtalegrupper er at gruppene skal bidra til at barna føler seg mindre isolert, og til at de skal finne styrke og støtte i å erfare at det er andre som har det omtrent som dem (Reupert & Maybery, 2007). Ungdom som deltok i det internettbaserte selvhjelpsforumet Snakkerommet, framhevet nettopp dette som betydningsfullt. De sa at de tidligere hadde hatt en følelse av å være den eneste i verden som hadde psykisk syke foreldre, og at de ofte følte seg ensomme og alene når det gjaldt å håndtere de praktiske og emosjonelle konsekvensene av livssituasjonen sin. De sa også at det var noe helt annet å snakke med jevnaldrende enn med voksne (Trondsen, 2014).

Ungdommene som deltok i Snakkerommet, var mellom femten og atten år og deltok av egen vilje. De hadde også helt andre erfaringsmessige og kognitive forutsetninger for å ta stilling til hvilke erfaringer de ønsket å dele, og til å skape en passe avstand til det de fikk vite om de andre, enn de barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert. De fleste av disse barna var mellom åtte og ti år. De deltok ikke i gruppene av egen vilje. Da jeg spurte hvem som hadde bestemt at de skulle være der, svarte de fleste at det var foreldrene. Det var også barn som fortalte at de ikke hadde lyst til å gå i gruppene, men at foreldrene hadde sagt at de måtte. Den asymmetrien som preger relasjoner mellom voksne og barn, gjorde at barna heller ikke hadde muligheter til å beskytte seg mot å blottstille sider ved livet sitt som de ikke ønsket at andre skulle få innsikt i, når gruppelederne oppfordret dem til å fortelle. Barnas relativt sett korte levetid gjorde også at det kunne være vanskelig for dem å regulere hvilken virkning det de andre barna fortalte, hadde på dem.

## En trygg havn i en vond og vanskelig verden

Barn som lever under belastende omsorgssituasjoner og omsorgssvikt, lider ikke bare under de vonde og nedbrytende konsekvensene av de

dårlige relasjonelle erfaringene de gjør. De lider også under at de i større eller mindre grad er fratatt muligheten til å erfare gode relasjoner. På to områder mener jeg at den formen for samtalegrupper jeg har observert, kan ha en positiv betydning for barn som deltar. Det ene er at det kan gi dem mulighet til å treffe omtenksomme og omsorgsfulle voksne. Det andre er at det kan gi dem et avbrekk fra vanskelighetene i hjemmet.

I forskning basert på voksnes retrospektive fortellinger om sin egen barndom med psykisk syke eller rusavhengige foreldre er nettopp betydningen av disse to forholdene framhevet. I studien til Bonnie Dunn (1993) forteller informantene hvor viktig det var for dem å være sammen med andre voksne enn foreldrene. Det kunne være besteforeldre, naboer, venner av familien, lærere eller en trener. Informantene sier at det de særlig opplevde som betydningsfullt ved denne kontakten, var at det var personer de hadde tillit til, og at de opplevde at de var velkomne hos dem. Informantene sier at noe av det som var viktig, var at det var voksne som var tilgjengelig regelmessig, at de var omsorgsfulle, og at de representerte en form for normalitet. De beskriver dem som en forbindelseslinje mellom den bisarre og kaotiske verdenen de opplevde hjemme, og den verdenen som befant seg utenfor. Dette utgjorde en stor forskjell i deres liv, men informantene forteller samtidig at de sjelden eller aldri snakket med de voksne om familiesituasjonen sin.

Når det gjelder behovet for et avbrekk, er et gjennomgående trekk i eksisterende forskning der barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre selv forteller om livet sitt, at de opplever det som godt å ha mulighet til å fjerne seg fysisk fra foreldrene (Ahlström et al., 2011; Fjone et al., 2009; Foster, 2010; Trondsen, 2012).

I samtalegruppene jeg har observert, var det flere barn som etterspurte mer tid til å leke og bare være sammen. I samtalene jeg hadde med barna, var det også mange som ga uttrykk for at de hadde likt å være med i gruppene. De sa at det de hadde likt aller best, var å bare være der. De sa at de syntes det var veldig koselig, og at gruppelederne var de snilleste damene i hele verden. Flere av barna som deltok i skolegruppene, framhevet betydningen av å få være sammen med dyr. De sa at når de holdt på med dyrene, kjente de at de ble roligere inne i seg. Ei jente sa at hun var med i gruppen fordi hun trengte å få det mer godt inne i seg. Hun sa

at når de gjorde ting som var gøy, tenkte hun mindre på alt det andre. Da kunne hun kjenne at hun ble glad i hjertet.

## En virkelighet voksensamfunnet ikke makter å forholde seg til?

I evalueringen av det kommunale aktivitetstilbudet rettet mot barn som har psykisk syke mødre, argumenterer Frigstad og Ytterhus (2008) for at tilbudet framstår som en praksis som først og fremst svarer på myndighetens krav om at noe må bli gjort overfor denne gruppen barn. Ut fra det som har kommet fram gjennom arbeidet med doktorgradsprosjektet denne boken bygger på, vil jeg oppfordre aktuelle fagmiljøer til å tenke over om noe av det samme kan være tilfellet for den typen samtalegrupper jeg har observert. En slik refleksjon behøver ikke bare å romme myndighetenes krav om handling, men også vårt eget behov for å gjøre noe med vissheten om at det finnes barn som lever et håpløst vanskelig liv.

Svein Aage Christoffersen (2001) sier at det er en grense for hva voksne tåler når det gjelder å erfare at barn blir utsatt for belastninger som fører til at de forventningene de har til livet, blir knust. Han sier at voksne *vil* at barn skal lykkes. Christoffersen viser til filmen *La vita e bella* fra 1999. Den utspiller seg i en tysk konsentrasjonsleir, mot slutten av andre verdenskrig, der en jødisk mann og hans fem år gamle sønn befinner seg. Sønnen er ikke klar over at han er i en utryddelsesleir. Faren finner stadig på ting for å holde livsmotet hans oppe, og han skjuler for ham at han i realiteten er i en situasjon der han ikke er sett på som annet enn råmateriale for knapper og såpe. Filmen ender med at faren blir skutt idet tyskerne rømmer leiren ved krigens slutt. Sønnen og moren berger livet. Christoffersen sier at vi som tilskuere fint kan tåle at faren dør, men han tror ikke at vi hadde tålt at sønnen hadde blitt drept, selv om det ville ha vært det mest sannsynlige utfallet. Han hevder at vi ikke ser filmen som en historie om en individuell skjebne. Til det er den for usannsynlig. Vi ser den som en film om vårt forhold til barn og til vårt eget og barns livsmot. Ifølge Christoffersen er den urealistiske, men lykkelige slutten til oss. Den besegler vårt engasjement på barnets side, vårt håp om liv for

alle verdens barn. Han sier at på den måten er filmen dypt realistisk i all sin mangel på realisme.

Barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, levde liv som på forskjellige måter brøt med det vi i vårt samfunn forbinder med et godt barneliv. Mange av dem var preget av mismot og mangel på framtidshåp. Møtene med disse barna har berørt både mitt forhold til barn og forholdet til mitt eget og barns livsmot. Etter tiden med barna i samtalegruppene er jeg ikke den samme som jeg var. Jeg vil oppfordre aktuelle fagmiljøer til å tenke over om det kan være sånn at en av samtalegruppenes viktigste funksjoner er at de bidrar til å gjøre et stort og komplekst problem vi ikke vet hvordan vi skal løse, oversiktlig og håndterbart. Kan det være at vi, som voksensamfunn, på denne måten har dempet vår egen smerte, men at vi samtidig har bidratt til å tildekke en gruppe svært sårbare barns væren-i-verden?

## Etterord: Kommentarer jeg har fått i etterkant av disputasen

I etterkant av disputasen ble jeg kontaktet av den norske psykiatriprofessoren Sigmund Karterud. Han har vært avdelingsoverlege og forskningsleder for Seksjon for personlighetspsykiatri ved Oslo Universitetssykehus og har lang erfaring med å drive utdanning i gruppepsykoterapi for terapeuter. Han har også skrevet flere lærebøker om temaet, blant annet om hvordan terapeuter kan håndtere den typen overveldende og følelsesmessig belastende situasjoner «mine» gruppeledere formidlet at de opplevde å stå i. Han har også skrevet om hvordan terapeuter kan tilrettelegge gruppesituasjoner på en måte som gjør det mulig å styrke deltakernes evne til meningsdanning og refleksjon over det i deres liv som framstår som overveldende og uforståelig.

Karterud har arbeidet mye med nyere hermeneutikk. Han har erfart at den representerer et fruktbart perspektiv som blant annet bidrar med en bevissthet om betydningen av at det må foregå en kontinuerlig dialektikk mellom praksis og teori, og at det er denne dialektikken som bør være styrende for hvordan profesjonsutøverne velger å handle. For at en slik dialektikk skal kunne ha noe for seg i den formen for samtalegrupper

jeg har observert, mener han at praksisen må være forankret i en mer kompleks og moderne personlighetsteori enn det som legges til grunn i manualene som er mest brukt i dag. Karterud peker også på behovet for å diskutere forholdet mellom psykoedukasjon og terapi, og behovet for å gjennomføre kliniske studier der man blant annet undersøker grundig om det er bra for barna å være med i samtalegruppene. Slik jeg forstår det, er Karteruds erfaringer primært hentet fra gruppeterapi med voksne. Gjennom sine kommentarer bringer han samtidig inn et klinisk perspektiv, som jeg ikke har hatt med i mitt prosjekt. På denne måten åpner han en vei til å arbeide videre med de problemstillingene jeg har pekt på. Jeg vil rette en sterk oppfordring til aktuelle fagmiljøer om å ta tak i dette.

Både i forbindelse med disputasen og i etterkant av denne har jeg fått tilbakemeldinger fra profesjonelle som driver den typen samtalegrupper jeg har studert, om at de ikke kjenner igjen de utfordringene og dilemmaene jeg beskriver at «mine» gruppeledere strever med. De har sagt at de snakker med barna om vanskelighetene deres, og at de er i stand til å håndtere sine egne følelser.

På nettsiden til tidsskriftet *Fontene* er det publisert en artikkel som handler om avhandlingen (Skotheim, 2020).[1] Journalisten har også intervjuet gruppeledere for SMIL som ikke har vært med i studien. De sier at de ikke kjenner seg igjen. De sier at dersom et barn åpner seg og deler noe vanskelig i gruppene, unngår de ikke å ta tak i det. De sier at de gjør det på en måte som ivaretar både barnet som forteller og de andre barna i gruppen. De sier imidlertid lite om hvordan de rent praktisk gjør det. Det hadde vært nyttig å vite mer om dette. Ut fra det jeg erfarte da jeg var til stede i samtalegruppene, synes det nærmest som en umulighet. Det henger sammen med både de store og komplekse problemene barna formidlet at de strevet med, og de rammene gruppelederne arbeidet innenfor. En gruppeleder som er intervjuet, sier at han er klar over problemene jeg har pekt på, og at han derfor har lagt manualen vekk. Han har den bak i hodet, men arbeider ellers fritt. Han sier ikke noe om hva han gjør i stedet for å sikre at den praksisen han bedriver, holder god faglig kvalitet,

1 https://fontene.no/nyheter/forsker-kritiserer-samtalegrupper-for-barn-som-er-parorende-gruppeleder-kjenner-seg-ikke-igjen-6.47.675548.015c12aab5

men viser til sin egen barndom. Han sier at han skulle ønske at han hadde hatt et slikt tilbud da han var barn. Han sier også at han ser det som sin oppgave å hjelpe barn som forteller om vonde og vanskelige ting, med å formidle historiene sine videre til foreldre og aktuelle instanser. I lys av det barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, formidlet, hadde det vært interessant å vite noe om hvordan han rent praktisk gjør dette, og hvilke hjelpeinstanser han kobler barna på.

En tredje gruppeleder som er intervjuet, trekker fram de følelsesmessige belastningene jeg beskriver at gruppelederne strevet med. Hun sier at man kanskje ikke er egnet som gruppeleder dersom man ikke vet hvordan man skal håndtere de tøffe historiene til barna. Igjen hadde det vært interessant å vite hvordan hun rent praktisk gjør dette, stilt overfor barn som lever så vanskelige liv som barna i samtalegruppene jeg har observert.

I avhandlingen har jeg understreket at det perspektivet jeg har valgt å ha på samtalegruppene, ikke er det eneste mulige. Jeg har også argumentert for at når det gjelder forskning som dreier seg om menneskers erfaringer, bør målet ikke være å komme fram til ett riktig perspektiv, men å identifisere flest mulige perspektiver som aktivt kan brytes mot hverandre. Jeg synes derfor det er bra at ikke alle ser det på samme måte som meg. Samtidig opplever jeg det som problematisk at noe av kritikken bidrar til å skape et inntrykk av at «mine» gruppeledere er dårlige fagfolk, og at de mangler de personlige egenskapene som skal til for å fylle yrkesrollen. Jeg opplevde dem på ingen måte slik. Det jeg har prøvd å formidle, er at de var satt i en håpløs situasjon. De arbeidet innenfor rammer som gjorde en etisk forsvarlig yrkesutøvelse tilnærmet umulig. Jeg vil minne om det Aristoteles sier, om at det er handlingsforløpet, ikke de handlendes karakter, som etterliknes i tragedien. Målet mitt har ikke vært å gi en moralsk vurdering av enkeltpersoner, men å beskrive utfordringer og dilemmaer enkeltpersoner står i, på en måte som kan vekke gjenkjennelse hos andre. Det er i lys av dette perspektivet jeg håper den videre samtalen kan skje.

# Litteratur


Aanderaa, I. (1994). *Pasienten og sykepleieren: et gjensidig påvirkningsforhold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Aamodt, L. G. & Aamodt, I. (2005). *Tiltak for barn med psykisk syke foreldre* (Rapport). Oslo: Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst og Sør.

Ahlström, B. H., Skärsäter, I. & Danielson, E. (2009). Living with major depression: Experiences from families' perspectives. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 23*(2), 309–316. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2008.00624.x

Ahlström, B. H., Skärsäter, I. & Danielson, E. (2011). Children's view of a major depression affecting a parent in the family. *Issues in Mental Health Nursing, 32*(9), 560–567. https://doi.org/10.3109/01612840.2011.579689

Ahmed, S. (2000). *Strange encounter: Embodied others in post-coloniality*. London: Routledge.

Album, D. (1996). *Nære fremmede. Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: TANO.

Alderson, P. (2008). Children as researchers: Participation rights and research methods. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (s. 276–290). Milton Park: Routledge.

Aldridge, J. (2006). The experiences of children living with and caring for parents with mental illness. *Child Abuse Review, 15*(2), 79–88. https://doi.org/10.1002/car.904

Aldridge, J. & Becker, S. (2003). *Children caring for parents with mental illness: Perspectives of young carers, parents and professionals*. Bristol: The Policy Press.

Almvik, A. & Ytterhus, B. (2004). *Ualminnelig alminnelighet – barn og unges hverdagsliv når mor har psykiske vansker* (Rapportserie for sosialt arbeid og helsevitenskap, nr. 50). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andersen, P. Ø. & Kampmann, J. (2006). Børns legekultur – tema, teori, metode. I E. Gulløv & S. Højlund, *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 37–51). København: Gyldendal.

Aristoteles. (2004). Om diktekunsten (S. Ledsaak, Overs.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Backett-Milburn, K., Wilson, S., Bancroft, A. & Cunningham-Burley, S. (2008). Challenging childhoods: Young people's accounts of 'getting by' in families with substance use problems. *Childhood, 15*(4), 461–479. https://doi.org/10.1177/0907568208097202

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61

Bae, B. (2005). Observasjonsforskning i barnehage: noen validitetsmessige utfordringer. *Barn, 4*, 9–23. Hentet fra https://docplayer.me/173569-Observasjonsforskning-i-barnehage-noen-validitetsmessige-utfordringer-1.html

Baik, S.-Y. & Bowers, B. J. (2005). Living with a mother with chronic depression: To tell or not to tell? *The Internet Journal of Mental Health, 3*(1). Hentet fra https://print.ispub.com/api/0/ispub-article/9360

Balsa, A. I., Homer, J. F. & French, M. T. (2009). The health effects of parental problem drinking on adult children. *The Journal of Mental Health Policy & Economics, 12*(2), 55–66. Hentet fra http://www.icmpe.net/jmhpe/12-055_text.pdf

Bancroft, A. & Wilson, S. (2007). The 'risk gradient' in policy on children of drug and alcohol users: Framing young people as risky. *Health, Risk & Society, 9*(3), 311–322. https://doi.org/10.1080/13698570701488837

Barnelova. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7

Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs barnekonvensjon*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/

Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100

Beardslee, W. R. (2003). *Out of the darkened room*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

Beardslee, W. R., Gladstone, T. R. G., Wright, E. J. & Cooper, A. B. (2003). A family-based approach to the prevention of depressive symptoms in children at risk: Evidence of parental and child change. *Pediatrics, 112*(2), 119–131. https://doi.org/10.1542/peds.112.2.e119

Berkowitz, P. (1999). *Virtue and the making of modern liberalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Berry, K., Barrowclough, C. & Wearden, A. (2007). A review of the role of adult attachment style in psychosis: Unexplored issues and questions for further research. *Clinical Psychology Review, 27*(4), 458–475. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.09.006

Bluebond-Langner, M. (1978). *The private worlds of dying children.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bluebond-Langner, M. & Korbin, J. E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to 'children, childhoods, and childhood studies'. *American Anthropologist, 109*(2), 241–246. https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.241

Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brannen, J. & O'Brien, M. (1995). Childhood and the sociological gaze: Paradigms and paradoxes. *Sociology, 29*(4), 729–737. https://doi.org/10.1177/0038038595029004011

Bratli, S., Lindgren, P. Ø. & Østberg, E. (2015). Styrket mestring i livet (SMIL) – et gruppetilbud. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 267–289). Bergen: Fagbokforlaget.

Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Bugge, R. (Red.). (1999). *Etikk og forskning med barn* (Skriftserie 13). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitene.

Cater, Å. K. (2010). Barns beskrivelser og tolkninger av fedres vold. I M. Eriksson, Å. K. Cater, G. Dahlkild-Öhman & E. Näsman (Red.), *Barns stemmer om vold: Å tolke og forstå* (s. 71–87). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Cater, Å. K. & Øverlien, C. (2010). Etiske dilemmaer i kvalitativ forskning med barn som har opplevd vold. I M. Eriksson, Å. K. Cater, G. Dahlkild-Öhmann & E. Näsman (Red.), *Barns stemmer om vold: Å tolke og forstå* (s. 33–48). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Chambers, T. (1999). *The fiction of bioethics: Cases as literary texts*. New York: Routledge.

Christensen, P. & James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices* (2. utg.). New York: Routledge.

Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet: Innføring i Løgstrups tenkning*. Oslo: Tano Aschehoug.

Christoffersen, S. A. (2001). Urørlighetssonen og de spontane livsytringene i møte med barn og ungdom – Ellen Key i motlys. I E. Hauglund (Red.), *Barnets århundre og Ellen Key: 8 nøkler til en låst tid* (s. 171–193). Oslo: Akribe.

Christoffersen, S. A. (2011a). Profesjonsetikk som dømmekraft. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 65–88). Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, S. A. (2011b). Urørlighetssonen – grenser og overgrep. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 89–108). Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, S. A. (Red.). (2011c). *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cogan, N., Riddell, S. & Mayes, G. (2005). The understanding and experiences of children affected by parental mental health problems: A qualitative study. *Qualitative Research in Psychology, 2*(1), 47–66. https://doi.org/10.1191/1478088705qp0240a

Cooklin, A. (2006). Children as carers of parents with mental illness. *Psychiatry, 5*(1), 32–35. https://doi.org/10.1383/psyt.2006.5.1.32

Coles, R. (1986). *The moral life of children*. Boston, MA: Atlantic Monthly Press.

Cork, M. (1989). *De glömda barnen.* Stockholm: Centralförbundet för alkohol- och narkotikaupplysning (CAN).

Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood* (3. utg.). Los Angeles, CA: Sage.

Dahle, G. (2003). *Sinna Mann*. Oslo: Cappelen Damm.

Dahle, G. (2007). *Håret til mamma*. Oslo: Cappelen Damm.

Danby, S. & Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. I A. Farell (Red.), *Ethical research with children* (s. 49–65). Berkshire, England: Open University Press.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH). (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg.). Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Dillen, A. (2006). Children between liberation and care: Ethical perspectives on the rights of children and parent-child relationships. *International Journal of Children's Spirituality, 11*(2), 237–250. https://doi.org/10.1080/13644360600797230

Dillen, A. (2007). The child 'as a child': A theological-ethical investigation of the concrete and relational giving of a child. I T. Wyller & U. S. Nayar (Red.), *The given child: The religions' contribution to children's citizenship*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Dunn, B. (1993). Growing up with a psychotic mother: A retrospective study. *American Journal of Orthopsychiatry, 63*(2), 177–189. https://doi.org/10.1037/h0079423

Eide, S. B. (2007). *Prinsipper og levd liv: samtaler om og oppfatninger av relasjonen mellom barn og mor i en barnevernkontekst* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Ekeland, T.-J. (2004). *Autonomi og evidensbasert praksis* (Arbeidsnotat 6). Hentet fra http://www.hioa.no/content/download/21806/274951/file/6-2004,%20Ekeland,%20Autonomi%20og%20evidensbasert%20praksis.pdf

Ekeland, T.-J. (2014). Frå objekt til subjekt – og tilbake? Om tilhøvet mellom kunnskap, praksis og styring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 11*(3), 211–220. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66716074/fraa_objekt_til_subjekt_og_tilbake_-_om_tilhoevet_mellom_k.pdf

Engebretsen, E. (2006). *Barnevernet som tekst: Nærlesning av 15 utvalgte journaler fra 1950- og 1980-tallet* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Eriksson, M., Cater, Å. K., Dahlkild-Öhman, G. & Näsman, E. (Red.) (2010). *Barns stemmer om vold: Å tolke og forstå.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
Farrell, A. (2005). Ethics and research with children. I A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 1–14). Maidenhead, England: Open University Press.
Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A. & Taylor, N. (2010). Children's participation as a struggle over recognition: Exploring the promises of dialogue. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 293–306). London, England: Routledge.
Fjone, H. H., Ytterhus, B. & Almvik, A. (2009). How children with parents suffering from mental health distress search for 'normality' and avoid stigma: To be or not to be … is not the question. *Childhood, 16*(4), 461–477. https://doi.org/10.1177/0907568209343743
Fløistad, G. (1993). *Heidegger: En innføring i hans filosofi*. Oslo: Pax Forlag.
Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktoravhandling, Universitetet i Bergen). Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/6209/Dr.Thesis_Else%20Foss.pdf?se
Fossheim, H. (Red.). (2012). *Cross-cultural child research: Ethical issues*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra https://www.etikkom.no/Aktuelt/publikasjoner/Cross-cultural-Child-Research--Ethical-Issues/
Fossheim, H., Hølen, J. & Ingierd, H. (Red.) (2013). *Barn i forskning – etiske dimensjoner*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/barn-i-forskning-web.pdf
Fraser, C., James, E. L., Anderson, K., Lloyd, D. & Judd, F. (2006). Intervention programs for children of parents with a mental illness: A critical review. *International Journal of Mental Health Promotion, 8*(1), 9–20. https://doi.org/10.1080/14623730.2006.9721897
Frigstad, S. A. & Ytterhus, B. (2008). *Barn i lek og alvor: Evaluering av kommunalt aktivitetsgruppetilbud til barn av psykisk syke foreldre* (Rapport, NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/RAPPORT%20Barn%20i%20lek%20og%20alvor.pdf
Førland, O. (2013). Noen perspektiver på tillit. I H. Alvsvåg, Å. Bergland & O. Førland (Red.), *Nødvendige omveier: en vitenskapelig antologi til Kari Martinsens 70-årsdag* (s. 99–116). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
Gallagher, S. & Zahavi, D. (2010). *Bevidsthedens fænomenologi*. København: Gyldendal.
Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget.

Gladstone, B. M. (2010). *'All in the same boat': An analysis of a support group for children of parents with mental illnesses* (Doktoravhandling, Dalla Lana School of Public Health, University of Toronto). Hentet fra https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/24755/5/Gladstone_Brenda_M_201006_PhD_Thesis.pdf

Gladstone, B. M., Boydell, K. M. & McKeever, P. (2006). Recasting research into children's experiences of parental mental illness: Beyond risk and resilience. *Social Science & Medicine, 62*(10), 2540–2550. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.10.038

Gladstone, B. M., Boydell, K. M., Seeman, M. & McKeever, P. (2011). Children's experiences of parental mental illness: A literature review. *Early Intervention in Psychiatry, 5*(4), 271–289. https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2011.00287.x

Glistrup, K. (2004). *Det barn ikke vet – har de vondt av: familiesamtaler med psykisk syke foreldre og deres barn*. Oslo: Pedagogisk forum.

Goodman, S. H. & Gotlib, I. H. (1999). Risk for psychopathology in the children of depressed mothers: A developmental model for understanding mechanismes of transmission. *Psychological Review, 106*(3), 458–490. https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.458

Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience* (s. 1–21). https://dx.doi.org/10.4135/9781849209823

Greene, S. & Hogan, D. (2005). Preface. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experience* (s. xi–xiii). https://dx.doi.org/10.4135/9781849209823

Grimsgaard, C. (2008). *«Jeg vet du bare vil det beste for barna dine»: Kvinnelige helsearbeiders opplevelser og erfaringer i tilknytning til å snakke med psykisk syke mødre om barna deres* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-21153

Grøsfjeld, M.-B. (2004). Pasientens barn – psykologens ansvar? En drøfting av etiske prinsipper. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 41*(11), 900–906. Hentet fra https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2004/11/pasientens-barn-psykologens-ansvar-en-drofting-av-etiske-prinsipper

Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.

Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1–2), 12–23. Hentet fra https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1196/1045

Halsa, A. & Aubert, A.-M. (2009). *Forebyggende arbeid når mor eller far har psykiske helseproblemer: En evaluering av det forebyggende arbeid for barn med psykisk syke foreldre i Asker og Bærum* (Forskningsrapport 139). Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

Halvorsen, S., Killén, K. & Grøgaard, J. (2013). Hvorfor overser vi barnemishandling? *Tidsskrift for Den norske legeforening, 133*(1), 16–17. https://doi.org/10.4045/tidsskr.12.0801

Hammen, C. (2003). Risk and protective factors for children of depressed parents. I S. S. Luthar (Red.), *Resilience and vulnerability: Adaption in the context of childhood adversities* (s. 50–75). https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.005

Hansen, F. (1992). Fra avmakt til handlekraft: En terapeuts møte med voksne barn av rusmisbrukere. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 29*(7), 599–610. Hentet fra https://www.korus-sor.no/wp-content/uploads/2016/07/Fra-avmakt-til-handlekraft.pdf

Hartman, S. & Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Haugland, B. S. M. (2012). Familiefungering og psykososiale problemer hos barn av alkoholmisbrukende foreldre. I B. S. M. Haugland, B. Ytterhus & K. Dyregrov (Red.), *Barn som pårørende* (s. 82–106). Oslo: Abstrakt forlag.

Haugland, B. S. M. & Nordanger, D. Ø. (2015). Utviklingstraumer som forståelsesramme for tiltak for barn av rusmisbrukere. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 159–173). Bergen: Fagbokforlaget.

Haugland, B. S. M., Trondsen, M. V., Gjesdahl, S. & Bugge, K. E. (2015). På vei mot bedre støtte til barn som pårørende. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 13–25). Bergen: Fagbokforlaget.

Haugland, B. S. M., Ytterhus, B. & Dyregrov, K. (2012). Barna i sentrum – hva vil vi løfte fram? I B. S. M. Haugland, B. Ytterhus & K. Dyregrov (Red.), *Barn som pårørende* (s. 9–17). Oslo: Abstrakt forlag.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2009). *Om lov om endringar i helsepersonelloven m.m. (oppfølging av born som pårørande)* (Ot.prp. nr. 84 (2008–2009)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-84-2008-2009-/id560342/

Helsedirektoratet. (2010a). *Barn som pårørende* (IS-5/2010). Hentet fra https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/414/Barn-som-parorende-IS-5-2010.pdf

Helsedirektoratet. (2010b). *Mor/far er syk* (IS-1811). Oslo: Helsedirektoratet.

Helsepersonelloven. (1999). Lov om helsepersonell m.v. (LOV-1999-07-02-64). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64

Helsetilsynet (2019). *Det å reise vasker øynene. Gjennomgang av 106 barnevernssaker.* Hentet fra: https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2019/helsetilsynet_rapport_unummerert_gjennomgang_106_barnevernsaker.pdf

Hennum, N. (2016). Barnevernsbarn i ekspertisesamfunnet: tid for refleksjoner. I R. Kroken & O. J. Madsen (Red.), *Forvaltning av makt og moral i velferdsstaten: Fra sosialt arbeid til «arbeid med deg selv»?* (s. 131–151). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J. (2000). *Nærhet og distanse: grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hestmann, E., Vikan, A. & Huseby, T. (1995). Psykiatriske pasienters barn – hva gjøres? *Tidsskrift for Den norske legeforening, 115*(23), 2891–2892.

Hjern, A., Berg, L., Rostila, M. & Vinnerljung, B. (2013). Barn som anhöriga: hur går det i skolan? I B. U. Järkestig, L. Magnusson & E. Hanson (Red.), *Att se barn som anhöriga: Om relationer, interventioner och omsorgsansvar* (s. 119–134). Hentet fra http://www.anhoriga.se/Global/BSA/Dokument/Antologin/antologin.pdf

Holm-Hansen, L. (2007). Innledning. I M. Heidegger, *Væren og tid* (s. 13–28). Oslo: Pax Forlag.

Hood, S., Kelley, P. & Mayall, B. (1996). Children as research subjects: A risky enterprise. *Children and Society, 10*(2), 117–128. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1996.tb00462.x

Hosman, C. M. H., van Doesum, K. & van Santvoort, F. (2009). Prevention of emotional problems and psychiatric risks in children of parents with a mental illness in the Netherlands: The scientific basis to a comprehensive approach. *Australian e-Journal for Advancement of Mental Health, 8*(3), 250–263. https://doi.org/10.5172/jamh.8.3.250

Hovland, B. I. (2000). *Å bli fortalt hvordan en skal handle: Bibelbruk i nåtidig etisk debatt sett i et narrativt perspektiv* (Det praktisk-teologiske seminars skriftserie 4). Oslo: Det praktisk-teologiske seminar.

Hovland, B. I. (2011). *Narrativ etikk og profesjonelt hjelpearbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hussong, A. M., Bauer, D. J., Huang, W., Chassin, L., Sher, K. J. & Zucker, R. A. (2008). Characterizing the life stressors of children of alcoholic parents. *Journal of Family Psychology, 22*(6), 819–832. https://doi.org/10.1037/a0013704

Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (Red.). (1998). *Children and social competence: Arenas of action*. https://doi.org/10.4324/9780203975657

James, A. (1998). Foreword. I I. Hutchby & J. Moran-Ellis (Red.), *Children and social competence: Arenas of action*. https://doi.org/10.4324/9780203975657

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2. utg.). London, England: Routledge.

Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt. Psykologisk utvikling hos barn og unge i et narrativt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1–2), 42–57. Hentet fra https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1198/1047

Kallander, E. K. (2010). Skjulte omsorgsgivere – helsepolitiske perspektiver. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid, 7*(3), 206–216. Hentet fra https://docplayer.me/11258072-Skjulte-unge-omsorgsgivere.html

Kallander, E. K. & Vallesverd, V. U. (2015). Unge omsorgsgivere: Barn og unge som har betydelige omsorgsoppgaver. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 79–90). Bergen: Fagbokforlaget.

Kallander, E. K., Weimand, B., Ruud, T., Becker, S., Van Roy, B. & Hanssen-Bauer, K. (2018). Outcomes for children who care for a parent with a severe illness or substance abuse. *Child & Youth Services, 39*(4), 228–249. https://doi.org/10.1080/0145935X.2018.1491302

Keller, P. S., Cummings, M. E., Davies, P. T. & Mitchell, P. M. (2008). Longitudinal relations between parental drinking problems, family functioning, and child adjustment. *Development & Psychopathology, 20*(1), 195–212. https://doi.org/10.1017/S0954579408000096

Kellett, M., Forrest, R., Dent, N. & Ward, S. (2004). 'Just teach us the skills please, we'll do the rest': Empowering ten-year-olds as active researchers. *Children & Society, 18*(5), 329–343. https://doi.org/10.1002/chi.807

Killén, K. (1996). How far have we come in dealing with the emotional challenges of abuse and neglect? *Child Abuse & Neglect, 20*(9), 791–795. https://doi.org/10.1016/0145-2134(96)00066-X

Kirkevold, M. (1996). *Vitenskap for praksis?* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra http://hdl.handle.net/11250/264979

Kjørholt, A. T. (Red.) (2010a). *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

Kjørholt, A. T. (2010b). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I A. T. Kjørholt (Red.), Barn som samfunnsborgere – til barnets beste? (s. 152–171). Oslo: Universitetsforlaget.

Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund. En grundbok i videnskabsteori* (2. utg.). København: Gyldendal.

Knapp, S. J. (1999). Facing the child: Rethinking models of agency in parent-child relations. I C. L. Shehan (Red.), *Contemporary perspectives on family research* (s. 53–76). Bingley, England: Emerald.

Kufås, E. (2002). *«Du er ikke den eneste»: gruppetilbud med psykopedagogisk tilnærming til barn og unge som har foreldre med psykisk lidelse* (Sluttrapport, prosjektperiode 2001–2002). Asker: Blakstad sykehus.

Kufås, E., Lund, K. & Myrvoll, L. R. (2001). *Prosjektrapport: hvordan sikre barneperspektivet når mor eller far er innlagt i en voksenpsykiatrisk akuttavdeling?* Asker: Blakstad sykehus & Redd Barna Norge.

Lauritzen, C. (2014). *Implementing interventions in adult mental health services to identify and support children of mentally ill parents* (Doktoravhandling, UiT Norges arktiske universitet). Hentet fra https://hdl.handle.net/10037/6729

Lee, N. (1999). The challenge of childhood: Distributions of childhood's ambiguity in adult institutions. *Childhood, 6*(4), 455–474. https://doi.org/10.1177/0907568299006004005

Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham, England: Open University Press.

Leira, H. K. (2003). *Det gode nærvær: kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lieberman, D. (2000). Children of alcoholics: An update. *Current Opinion in Pediatrics, 12*(4), 336–340. https://doi.org/10.1097/00008480-200008000-00009

Lindgaard, H. (2005). Familier med alkoholproblemer: Gør det en forskel for børnenes voksenliv? *Nordisk psykologi, 57*(2), 107–129. https://doi.org/10.1080/00291463.2005.10637364

Lindgaard, H. (2015). Foreldre med rusmisbruk – familieorientert behandling. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 65–78). Bergen: Fagbokforlaget.

Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 18*(2), 145–153. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x

Luthar, S. S. & Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543–562. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164

Lægreid, S. (2006). Paul Ricoeur – Formidlingens tenker, hermeneutikkens brobygger. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutikk – en innføring* (s. 287–303). Oslo: Spartacus Forlag.

Løgstrup, K. E. (1969). Moral og børnebøger. I S. M. Kristensen & P. Ramløv (Red.), *Børne- og ungdomsbøger: Problemer og analyser* (s. 19–26). København: Gyldendal.

Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol: Essays*. København: Gyldendal.

Løgstrup, K. E. (2008a). *Den etiske fordring* (3. utg.). København: Gyldendal.

Løgstrup, K. E. (2008b). *Skabelse og tilintetgørelse: Religionsfilosofiske betragtninger* (3. utg.). København: Gyldendal.

Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory* (3. utg.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Major, E. F. (2011). *Bedre føre var … Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger* (Folkehelseinstituttet rapport 2011:1). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20111-bedre-fore-var---psykisk-helse-helsefremmende-og-forebyggende-tiltak-og-anbefalinger-pdf.pdf

Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup*. Oslo: TANO.

Martinsen, K. (2000). *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnet og evidensen*. Oslo: Akribe.

Martinsen, K. (2009). Evidens – begrensende eller opplysende? I K. Martinsen & K. Eriksson (Red.), *Å se og å innse: om ulike former for evidens* (s. 81–170). Oslo: Akribe.

Matthews, G. B. (1984). *Dialogues with children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood* (4. utg.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mayall, B. (2008). Conversations with children: Working with generational issues. I P. Christensen & A. James (Red.), *Research with children: Perspectives and practices* (2. utg., s. 109–124). New York: Routledge.

Maybery, D., Ling, L., Szakacs, E. & Reupert, A. (2005). Children of a parent with mental illness: Perspectives on need. *Australian e-Journal for Advancement of Mental Health, 4*(2), 78–88. https://doi.org/10.5172/jamh.4.2.78

Mevik, K. & Trymbo, B. E. (2002). *Når foreldre er psykisk syke*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mordoch, E. (2010). How children understand parental mental illness: 'You don't get life insurance. What's life insurance?' *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 19*(1), 19–25. Hentet fra https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2809442/

Mordoch, E. & Hall, W. A. (2002). Children living with a parent who has a mental illness: A critical analysis of the literature and research implications. *Archives of Psychiatric Nursing, 16*(5), 208–216. https://doi.org/10.1053/apnu.2002.36231

Mordoch, E. & Hall, W. A. (2008). Children's perceptions of living with a parent with a mental illness: Finding the rhythm and maintaining the frame. *Qualitative Health Research, 18*(8), 1127–1144. https://doi.org/10.1177/1049732308320775

Mullender, A., Hague, G., Imam, U., Kelly, L., Malos, E. & Regan, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence*. http://dx.doi.org/10.4135/9781446220795

Munro, E., Cartwright, N., Hardie, J. & Montuschi, E. (2017). Improving child safety: Deliberation, judgement and empirical research. Durham: Centre for Humanities Engaging Science and Society. Hentet fra https://www.dur.ac.uk/resources/chess/ONLINE_Improvingchildsafety-15_2_17-FINAL.pdf

Myrvoll, L. R., Lund, K., Utvik, A., Lie, K., Kufås, E. & Ugland, K. (2011). *Du er ikke den eneste. Håndbok for grupper for barn med foreldre som sliter med psykiske problemer eller rus*. Bærum: Vestre Viken helseforetak.

Mørch, W.-T., Neumer, S.-P., Holth, P. & Martinussen, M. (2009). Ungsinn – en kunnskapsbase over virksomme tiltak for barn og unges psykiske helse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 46*(10), 959–964. Hentet fra https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2009/10/ungsinn-en-kunnskapsbase-over-virksomme-tiltak-barn-og-unges-psykiske-helse

Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring. (2011). *SMIL-grupper: En guide for etablering*. Hentet fra http://mestring.no/wp-content/uploads/2013/05/smil_guide_2011.pdf

Nicholson, J. (2009). Building the evidence base for families living with parental mental illness. *Australian e-Journal for Advancement of Mental Health, 8*(3), 222–226. https://doi.org/10.5172/jamh.8.3.222

Nicholson, J., Albert, K., Gershenson, B., Williams, V. & Biebel, K. (2009). Family options for parents with mental illnesses: A developmental, mixed methods pilot study. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 33*, 106–114. https://doi.org/10.2975/33.2.2009.106.114

Nicolaysen, R. F. (2003). *Å være underveis: introduksjon til Heideggers filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordenhof, I. (2009). Narrativer og børnegrupper i psykiatrien – Om brug af narrative metoder i børnegrupper for børn med søskende eller forældre i psykiatrisk behandling. *Fokus på familien, 37*(4), 271–284. Hentet fra https://www.idunn.no/fokus/2009/04/art08

Nordtug, B. & Engelsrud, G. (2016). Boken som mangler, ord som går på tomgang og sykt flinke jenter: Kunnskap og helse. *Tidsskrift for kjønnsforskning, 40*(3–4), 151–167. Hentet fra https://www.idunn.no/tfk/2016/03-04/boken_som_mangler_ord_som_gaar_paa_tomgang_og_sykt_flinke_je

NOU 2009: 8. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-08/id558007/

NOU 2012: 5. (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-5/id671400/

Näsman, E., Cater, Å. K. & Eriksson, M. (2010). Perspektiver på barns stemmer om vold. I M. Eriksson, Å. K. Cater, G. Dahlkild-Öhman & E. Näsman (Red.), *Barns stemmer om vold. Å tolke og forstå* (s. 19–32). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ose, S. O., Pettersen, I. & Ådnanes, M. (2014). *Polikliniske pasienter i psykisk helsevern for voksne 2013* (SINTEF Rapport A26337). Hentet fra http://hdl.handle.net/11250/2500494

Pahuus, M. (2003). Hermeneutik. I F. Collin & S. Køppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (2. utg., s. 139–169). Skive: DR Multimedie.

Percy-Smith, B. (2010). Councils, consulations and community: Rethinking the spaces for children and young people's participation. *Children's Geographies, 8*(2), 107–122. https://doi.org/10.1080/14733281003691368

Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbilding? *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1–2), 101–113. Hentet fra https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/download/1202/1051/

Rabbe, A. (2010). Usynlige barn? *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid, 7*(3), 260–262. Hentet fra https://www.idunn.no/tph/2010/03/art01

Reedtz, C. & Lauritzen, C. (2015). Å se og ivareta barn av psykisk syke foreldre: Utfordringer i psykisk helsevern for voksne. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 229–239). Bergen: Fagbokforlaget.

Regjeringen Stoltenberg 2. (2005). *Soria Moria-erklæringen*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/smk/vedlegg/2005/regjeringsplatform_soriamoria.pdf

Rendtorff, J. D. (2000). *Paul Ricœurs filosofi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Reupert, A. E. & Maybery, D. (2016). What do we know about families where parents have a mental illness? A systematic review. *Child & Youth Services, 37*(2), 98–111. https://doi.org/10.1080/0145935X.2016.1104037

Reupert, A. E. & Maybery, D. (2007). Families affected by parental mental illness: A multiperspective account of issues and interventions. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(3), 362–369. https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.3.362

Reupert, A. E. & Maybery, D. (2010). 'Knowledge is power': Educating children about their parent's mental illness. *Social Work in Health Care, 49*(7), 630–646. https://doi.org/10.1080/00981380903364791

Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (2001). Hva er en tekst? Å forstå og forklare. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 59–80). Oslo: Spartacus Forlag.

Ricoeur, P., Hermansen, M. & Rendtorff, J. D. (2002). *En hermeneutisk brobygger: tekster*. Århus: Klim.

Riebschleger, J. (2004). Good days and bad days: The experiences of children of a parent with a psychiatric disability. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 28*(1), 25–31. https://doi.org/10.2975/28.2004.25.31

Rimehaug, T. & Børstad, J. M. (2015). Fleksibilitet og virksomme faktorer i manualbaserte forebyggingsgrupper. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 279–290). Bergen: Fagbokforlaget.

Rimehaug, T., Børstad, J. M., Helmersberg, I. & Wold, J. E. (2006). De «usynlige» barna. *Tidsskrift for den norske legeforening, 126*(11), 1493–1494. Hentet fra https://tidsskriftet.no/2006/05/kronikk/de-usynlige-barna

Rimehaug, T. & Helmersberg, I. (2015). Dyrke vekstkraft og forvente uår. Implementering av forebyggende tiltak. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som har psykisk syke og rusavhengige foreldre* (s. 241–251). Bergen: Fagbokforlaget.

Rizzini, I. & Butler, U. M. (2007). The affective citizen: Childhood and belonging in the contemporary era. I T. Wyller & U. S. Nayar (Red.), *The given child: The religions' contribution to children's citizenship* (s. 15–26). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rose, H. D. & Cohen, K. (2010). The experiences of young carers: A meta-synthesis of qualitative findings. *Journal of Youth Studies, 13*(4), 473–487. https://doi.org/10.1080/13676261003801739

Rothuizen, J. J. (2013). At finde sin fortelling. I I. H. Erstad & F. T. Hansen (Red.), *Kunnskapsverkstedet: å se det levende i en praksis* (s. 169–181). Oslo: Universitetsforlaget.

Ruud, T., Birkeland, B., Faugli, A., Hagen, K., Hellman, A., Hilsen, M., … Wimand, B. M. (2015). *Barn som pårørende – Resultater fra en multisenterstudie* (IS-0522). Hentet fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/barn-som-parorende-resultater-fra-en-multisenterstudie

Ruyter, K. W. (2011). Dyder er ikke tilleggsgoder – en utfordring for profesjonsutdanningene. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (s. 109–141). Oslo: Universitetsforlaget.

Schei, E. (2001). Menneskekunnskap som klinisk kompetanse. *Tidsskrift for den norske legeforening, 121*(9), 1122–1125. Hentet fra https://tidsskriftet.no/2001/03/tema-forstand-og-forstaelse-i-medisinen/menneskekunnskap-som-klinisk-kompetanse

Schweizer, H. (1995). To give suffering a language. *Literature and Medicine, 14*(2), 210–221. https://doi.org/10.1353/lm.1995.0026

Selander, S. & Ödman, P.-J. (2005). Innledning. I S. Selander & P.-J. Ödman (Red.), *Text och Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 7–21). Gøteborg: Daidalos.

Skerfving, A. (2005). *Att synliggjöre de osynlige barnen – om barn till psykiskt sjuka föräldrar*. Stockholm: Gothia.

Skerfving, A. (2015). *Barn till föräldrar med psykisk ohälsa: Barndom och uppväxtvillkor* (Doktoravhandling, Stockholms universitet). Hentet fra https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:846560/FULLTEXT01.pdf

Skjervheim, H. (1996). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim, *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 241–250). Oslo: Aschehoug.

Skjervheim, H. (2002). Kritikk av mistankens hermeneutikk. I J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket* (s. 138–146). Oslo: Universitetsforlaget.

Skorgen, T. (2006a). Hans-Georg Gadamer – fordommenes produktive mening og forståelsens universalitet. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutikk – en innføring* (s. 219–244). Oslo: Spartacus Forlag.

Skorgen, T. (2006b). Martin Heidegger – Eksistensens hermeneutikk. I S. Lægreid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutikk – en innføring* (s. 185–218). Oslo: Spartacus Forlag.

Skotheim, H. (2020, 24. februar). Forsker kritiserer samtalegrupper for barn som er pårørende. Gruppeleder kjenner seg ikke igjen. *Fontene.* Hentet fra: https://fontene.no/nyheter/forsker-kritiserer-samtalegrupper-for-barn-som-er-parorende-gruppeleder-kjenner-seg-ikke-igjen-6.47.675548.015c12aab5

Smith, M. (2004). Parental mental health: Disruptions to parenting and outcomes for children. *Child and Family Social Work, 9*(1), 3–11. https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2004.00312.x

Solantaus, T. & Toikka, S. (2006). The effective family programme: Preventative services for the children of mentally ill parents in Finland. *International Journal of Mental Health Promotion, 8*(3), 37–44. https://doi.org/10.1080/14623730.2006.9721744

Solbakken, B. H. & Lauritzen, G. (2006). *Tilbud til barn av foreldre med rusmiddelproblemer* (SIRUS rapport 1/2006). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/sirusrap.1.06.pdf

Solberg, A. (2003). *Hjelp til barn som har foreldre med psykiske lidelser. Evaluering av prosjektet og virksomheten «Du er ikke den eneste» – et gruppetilbud med psykopedagogisk tilnærming til barn og unge som har foreldre med psykiske lidelser* (NOVA skriftserie 4/03). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Sommer, D., Samuelsson, I. P. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3316-1

Sosial- og helsedepartementet. (1997). *Åpenhet og helhet: Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene* (St.meld. nr. 25 (1996–1997)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-25_1996-97/id191086/

Sosial- og helsedepartementet. (1998). Om Opptrappingsplanen for psykisk helse 1999–2006 (St.prp. nr. 63 (1997-98)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-63-1997-98-/id201915/

Spesialisthelsetjenesteloven. (1999). Lov om spesialisthelsetjenesten m.m. (LOV-1999-07-02-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-61

Stang, E. G. (2007). *Det er barnets sak: barnets rettsstilling i sak om hjelpetiltak etter barnevernloven § 4-4*. Oslo: Universitetsforlaget.

Svenaeus, F. (2005). *Sykdommens mening – og møtet med det syke mennesket*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Svendsen, A. (2004). *Forebyggende arbeid med barn av foreldre med psykisk sykdom og rusproblemer. En evaluering av BAPP-programmet* (Arbeidsrapport nr. 16). Trondheim: Barnevernets utviklingssenter i Midt-Norge. Hentet fra https://www.ntnu.no/documents/10293/38911218/Forebyggende+arbeid+med+barn+av+foreldre+med+psykisk+sykdom+og+rusproblemer+-+En+evaluering+av+BAPP-programmet/2047eb0c-1f7a-44b3-a1cb-80979d215337

Søftestad, S. (2003). Arbeid med overgrepsutsatte barn – en overkommelig utfordring? *Nordisk sosialt arbeid, 2*(23), 89–96. Hentet fra https://www.idunn.no/nsa/2003/02/arbeid_med_overgrepsutsatte_barn_-_en_overkommelig_utfordring

Sølvberg, H. A. (2011). *Oppvekst med psykiske lidelser hos nære pårørende: samtalegruppen som frigjørende redskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Theisen, O. M. & Ådnanes, M. (2014). *Evaluering av SMIL – Styrket Mestring i Livet – et gruppetilbud for barn og ungdom som har foreldre med psykiske- og/eller rusrelaterte helseutfordringer* (SINTEF Rapport A25894). Hentet fra https://www.napha.no/multimedia/4790/Rapport_A25894_SMIL.pdf

Thomas, N. & O'Kane, C. (1998). The ethics of participatory research with children. *Children & Society, 12*(5), 336–348. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1998.tb00090.x

Thuen, H. (2008). *Om barnet: oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Oslo: Abstrakt forlag.

Torvik, F. A. & Rognmo, K. (2011). *Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk: omfang og konsekvenser* (Folkehelseinstituttet, rapport 2011/4). Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport-20114-pdf.pdf

Trondsen, M. V. (2012a). Living with a mentally ill parent: Exploring adolescents' experiences and perspectives. *Qualitative Health Research, 22*(2), 174–188. https://doi.org/10.1177/1049732311420736

Trondsen, M. V. (2012b). Risikofokus på barn med psykisk syke foreldre. I A. Tjora (Red.), *Helsesosiologi: Analyser av helse, sykdom og behandling* (s. 117–133). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Trondsen, M. V. (2014). *«Vi er ikke syke mennesker – vi har bare et behov for å snakke». En kvalitativ studie av en internettbasert selvhjelpsgruppe for ungdom med en psykisk syk forelder* (Doktoravhandling, UiT Norges arktiske universitet). Hentet fra https://hdl.handle.net/10037/6380

Trondsen, M. V. & Rabbe, A. (2015). Morild – et internettbasert hjelpetilbud for barn og unge med foreldre med psykiske problemer. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: på vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 135–148). Bergen: Fagbokforlaget.

Trondsen, M. V. & Ytterhus, B. (2017). Først og fremst barn og unge – også når foreldrene er psykisk syke. I S. Tønnesen & B. L. L. Kassah (Red.), *Pårørende i kommunale helse-og omsorgstjenester: Forpliktelser og ansvar i et utydelig landskap* (s. 123–150). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Uggla, B. K. (1994). *Kommunikation på bristningsgränsen: en studie i Paul Ricoeurs projekt*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.

Uggla, B. K. (2002). *Slaget om verkligheten*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Uggla, B. K. (2005). Tolkningens metamorfoser i hemeneutikens tidsålder. I S. Selander & P.-J. Ödman (Red.), *Text och Existens. Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (s. 23–42). Gøteborg: Daidalos.

Ulvik, O. S. (2009). Barns rett til deltakelse – teoretiske og praktiske utfordringer i profesjonelle hjelperes samarbeid med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 46*(12), 1148–1154. Hentet fra https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/12/barns-rett-til-deltakelse-teoretiske-og-praktiske-utfordringer-i-profesjonelle

van Doesum, K. (2015). Forebyggende tiltak for barn av psykisk syke eller rusavhengige foreldre. I B. S. M. Haugland, K. E. Bugge, M. V. Trondsen & S. Gjesdahl (Red.), *Familier i motbakke: På vei mot bedre støtte til barn som pårørende* (s. 29–44). Bergen: Fagbokforlaget.

Van Parys, H., Smith, J. A. & Rober, P. (2014). Growing up with a mother with depression: An interpretative phenomenological analysis. *The Qualitative Report, 19*(15), 1–18. Hentet fra http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/van_parys29.pdf

van Santvoort, F., Hosman, C. M. H., van Doesum, K. T. M. & Janssens, J. M. A. M. (2014). Effectiveness of preventive support groups for children of mentally ill or addicted parents: A randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry, 23*(6), 473–484. https://doi.org/10.1007/s00787-013-0476-9

Vestre Viken helseforetak. (2012). *«Du er ikke den eneste»*. Drammen: Vestre Viken HF

Vetlesen, A. J. (2001). Dydenes gjenkomst og omsorgens grunnlag: Om utfordringene i kjølvannet av den «nye» kapitalismen. I K. W. Ruyter & A. J. Vetlesen (Red.), *Omsorgens tvetydighet* (s. 282–322). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vetlesen, A. J. (2004). Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologien i opsjonssamfunnet. I H. E. Nafstad & A. Bastiansen (Red.), *Det omsorgsfulle mennesket* (s. 17–54). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vetlesen, A. J. (2005). Det er ofrene som skammer seg: et essay om ondskap og skam. I A. J. Vetlesen (Red.), *Menneskeverd og ondskap: Essays og artikler 1991–2002* (s. 291–331). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vetlesen, A. J. & Nordtvedt, P. (2000). *Følelser og moral* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vetlesen, A. J. & Stänicke, E. (1999). *Fra hermeneutikk til psykoanalyse: Muligheter og grenser i filosofiens møte med psykoanalysen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Villadsen, K. (2004). *Det sociale arbejdes genealogi: Om kampen for at gøre fattige og udstødte til frie mennesker*. København: Hans Reitzels Forlag.

Voksne for Barn. (2008). *Mestringsgrupper*. Manual. Internt dokument.

Waaktaar, T. & Christie, H. J. (2000). *Styrk sterke sider: Håndbok i resiliencegrupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

Waaktaar, T., Torgersen, S. & Christie, H. J. (2007). Resiliens og intervensjon. I A. I. H. Borge (Red.), *Resiliens i praksis: Teori og empiri i et norsk perspektiv* (s. 119–129). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Werner, A. & Malterud, K. (2016). Children of parents with alcohol problems performing normality: A qualitative interview study about unmet needs for professional support. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 11*(1). https://doi.org/10.3402/qhw.v11.30673

Wolf, J. (1997). *Etikken og universet*. Frederiksberg: Forlaget Anis.

Wolf, J. (2009). *Jobs tårer: Om Gud og det onde*. Frederiksberg: Forlaget Anis.

Wolf, J. (2017). *Krop og atmosfærer: Herman Schmitz' nye fænomenologi*. København: Eksistensen.

Wyller, T. (2001a). Hva skal vi gjøre for/med/hos Jenny? I P. Repstad & A. Ryen (Red.), *Verneverdig: Barnevern, forskning og etikk* (s. 69–83). Bergen: Fagbokforlaget.

Wyller, T. (2001b). Innledning: Skam, verdighet, grenser. I T. Wyller (Red.), *Skam: Perspektiver på skam, ære og skamløshet i det moderne* (s. 9–18). Bergen: Fagbokforlaget.

Wyller, T. (2010). A demanding practice. I T. Wyller & H.-G. Heimbrock (Red.), *Perceiving the other: Case studies and theories of respectful action* (s. 11–38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Wyller, T. (2011). Dydsetikk, medborgerskap og sosial praksis. I S. A. Christoffersen (Red.), *Profesjonsetikk* (2. utg., s. 44–64). Oslo: Universitetsforlaget.

Ytterhus, B. (2012). Hva er et «pårørende barn»? I B. S. M. Haugland, B. Ytterhus & K. Dyregrov (Red.), *Barn som pårørende* (s. 18–43). Oslo: Abstrakt forlag.

Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Zahavi, D. (2014). Empaty and other-directed intentionality. *Topoi, 33*(1), 129–142. https://doi.org/10.1007/s11245-013-9197-4

Zahavi, D. (2005). Fænomenologisk sociologi: hverdagslivets subjekt. I M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (Red.), *Hverdagslivet: Sociologier om det upåagtede* (s. 165–193). København: Hans Reitzels Forlag.

Östman, M. (2008). Interviews with children of persons with a severe mental illness – investigating their everyday situation. *Nordic Journal of Psychiatry, 62*(5), 354–359. https://doi.org/10.1080/08039480801960065

Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Øverlien, C., Jacobsen, M. & Evang, A. (2009). *Barns erfaringer fra livet på krisesenter. En landsomfattende studie om flukten, oppholdet og forestillinger om fremtiden.* (NKVTS Rapport 2/2009). Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/barnserfaringerfralivetpakrisesenter.pdf

# Forfatterbiografi

**Cathrine Grimsgaard** er sosionom med mastergrad i profesjonsetikk og arbeider i dag som høgskolelektor ved Fakultet for helse- og sosialvitenskap ved Høgskolen i Innlandet. Hun er medlem av forskergruppen De etiske rommene (ESPACE) ved Det teologiske fakultet ved Universitet i Oslo. Hun har vært bidragsyter i bøkene *Rom og etikk* (2017) og *Problembarna* (2019).

Grimsgaard disputerte ved Høgskolen i Innlandet 5. desember 2019 med avhandlingen *Om å holde noe av et barns liv i sin hånd. Samtaler mellom profesjonelle og barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre: et etisk og narrativt perspektiv.*